PSICOLOGÍA

UNA PERSPECTIVA CIENTÍFICA

LUMBRERAS
Editores

Libro: Psicología, una perspectiva científica

Páginas anexadas: 846
Páginas en bruto: 832
Peso bruto: 251 megas
Replica: Si
Calificación: 9/10
Autor: Editorial Lumbreras
ISBN: 978-603-4018-48-8
Tiempo SCAN: **4 horas 07 minutos**
Edición SCAN: **1 horas 07 minutos**
Tiempo Total SCAN: **5 horas 14 minutos**

CALA
PNHO
ELSK

twitter.com/calapenshko

Instituto de Ciencias y Humanidades

PSICOLOGÍA

UNA PERSPECTIVA CIENTÍFICA

Lumbreras
Editores

Psicología, una perspectiva científica

Autor : Instituto de Ciencias y Humanidades
Editor : Asociación Fondo de Investigadores y Editores
Diseño gráfico : Área de cómputo y publicaciones de la Asociación Fondo de Investigadores y Editores

Primera edición: setiembre de 2001 Lumbreras Editores S.R.L.

© **Asociación Fondo de Investigadores y Editores**

Av. Alfonso Ugarte N.° 1426 - Breña. Lima-Perú. Telefax: 3323786
Para su sello editorial **Lumbreras Editores**
Página web: www.elumbreras.com.pe
Primera edición: abril de 2008
Primera reimpresión: mayo de 2008
Segunda reimpresión: octubre de 2008
Tercera reimpresión: abril de 2009
Cuarta reimpresión: abril de 2010
Quinta reimpresión: junio de 2012
Tiraje: 1500 ejemplares
ISBN: 978-603-4018-48-8
Registro del proyecto editorial N.° 31501051100862
"Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú"
N.° 2012-06595

Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados D. LEG. N.° 822

Esta obra se terminó de imprimir en los talleres gráficos de la Asociación Fondo de Investigadores y Editores en el mes de junio de 2012.
Calle de las Herramientas N.° 1873 – Lima-Perú. Teléfono: 336-5889

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

PRESENTACIÓN

El Instituto de Ciencias y Humanidades saluda a la comunidad educativa del país y agradece a los estudiantes, padres de familia y docentes por la acogida dada a nuestras publicaciones.

Comprender y transformar tanto la realidad natural como social ha sido desde tiempos inmemoriales una necesidad prioritaria para el ser humano. Para ello, a través del trabajo colectivo, fue germinando y madurando un cuerpo de conocimientos objetivos y sistematizados que en la actualidad conocemos como ciencia. Nuestro Proyecto Editorial, del que forma parte el presente texto, tiene por objetivo contribuir a que la ciencia llegue a los sectores mayoritarios de nuestra sociedad a través de una bibliografía idónea.

Desde esta perspectiva y consecuentes con nuestra misión, el Instituto de Ciencias y Humanidades tiene la satisfacción de presentar el libro ***Psicología, una perspectiva científica***, obra que desarrolla de modo objetivo, didáctico y crítico los fundamentos de esta ciencia.

Mediante el presente libro se brinda un lineamiento metodológico a la altura de las escuelas del mañana, ya que los grandes cambios que se están dando afectan la visión científica de la Psicología así como su enseñanza y aprendizaje. Muchos años de experiencia en la docencia nos convencen de lo acertado de este planteamiento y, a la vez, de que es un medio para estimular nuevos enfoques en nuestros lectores.

Psicología, una perspectiva científica, se estructura de lo simple a lo complejo, presenta un lenguaje sencillo y está acompañado de ilustraciones adecuadas, de modo que estamos ante un material que promueve la preparación autodidacta. Todo ello se complementa con preguntas resueltas y propuestas orientadas a la autoevaluación, y con un conjunto de lecturas que permiten profundizar en los temas. El nivel del texto es óptimo como libro de consulta para estudiantes y docentes de educación secundaria y del nivel preuniversitario.

El texto que presentamos no hubiese sido posible sin la participación de los profesores integrantes de la Plana de Psicología de la Academia ADUNI, quienes han canalizado, sistematizado y orientado el contenido de esta obra.

Estamos convencidos de que, como las diversas obras del Proyecto Editorial, el presente texto motivará el estudio e investigación de una materia tan vasta y fundamental como es la Psicología.

Instituto de Ciencias y Humanidades

Introducción

La Psicología tiene la necesidad de decirnos cómo es el hombre en aquella actividad que le es tan propia e inmediata como experiencia subjetiva: la actividad psíquica; actividad que es a la vez tan compleja de desentrañar para el conocimiento científico.

El presente texto ***Psicología, una perspectiva científica***, resultado de la experiencia de la Academia ADUNI, tiene por objetivo que el estudiante conozca, de modo accesible, las bases teóricas de la Psicología y su utilización para el beneficio de la sociedad.

El propósito es contribuir a difundir y formar en el lector una concepción científica de la actividad psíquica y la personalidad del hombre, haciendo frente a aquellas tesis que promueven una falsa idea del ser humano. Esta lucha se extiende también contra aquellas concepciones que dentro de la ciencia enfocan con prejuicios ideológicos los problemas humanos.

Se abordan distintos temas que corresponden a una propedéutica de la ciencia psicológica y que se explica sistemáticamente en las trece unidades que conforman esta obra. En esa medida se fundamenta, como punto de partida, el carácter científico de la Psicología y, en segunda instancia, se exponen las bases de la actividad psíquica en su soporte biológico y su determinación social. Los tópicos siguientes abordan los procesos psíquicos superiores y las distintas manifestaciones de la personalidad.

Psicología, una perspectiva científica enfoca el estudio de la actividad psíquica bajo la premisa que existe una interrelación entre la actividad cognitiva, afectiva y motivacional que se integran sistemáticamente en el plano de la actividad conciente y en el sistema de la personalidad. De igual manera, otra premisa metodológica que marca nuestro tratamiento de los fenómenos psíquicos y la personalidad es la necesidad de explicar al hombre concreto y real que existe en un contexto histórico que lo determina, evitando caer en una visión abstracta que desvincula al ser humano de la sociedad en que le ha tocado vivir.

La investigación psicológica es vinculada además con las necesidades del estudiante incorporando anexos y recomendaciones que son de utilidad para su labor académica y su actividad personal. Asimismo, se insertan preguntas que permiten constatar el logro de los objetivos planteados en cada unidad, a modo de autoevaluación.

El presente trabajo no está acabado. Las observaciones, críticas y sugerencias harán de él un texto dinámico que podrá ser mejorado. Agradecemos al Instituto de Ciencias y Humanidades por impulsar y desarrollar trabajos de investigación que permiten servir mejor a nuestros estudiantes y a nuestra sociedad.

Plana de Psicología

ACADEMIA ADUNI

twitter.com/calapenshko

ÍNDICE

UNIDAD 1 Fundamentos de la Psicología

Capítulo I

Métodos de la Psicología

- Definición 18
- Objeto de estudio: Procesos psicológicos 18
- Características de los proceso psicológicos 20
- Clasificación de los procesos psicológicos 24
- Carácter científico de la Psicología 27
- Finalidad de la Psicología 28
- Ramas de la Psicología 32
- Psicología y otras ciencias 38

Lecturas 39

Capítulo II

Métodos de la Psicología

- Método de la observación 44
- Método experimental 50
- Método correlacional 56
- Método genético 57
- Técnicas utilizadas en la investigación psicológica 58

Lecturas 63

Preguntas 67

UNIDAD 2 Bases de la actividad psíquica

Capítulo III

Bases biológicas de la actividad psíquica

- Sistema nervioso y actividad psíquica 76
- La neurona y su relación con la actividad psíquica 80
- Modelos de organización del sistema nervioso 84

Lecturas 108

Capítulo IV

Bases socioculturales del psiquismo humano

- Origen del hombre 114
- Psiquismo humano y psiquismo animal 116
- Socialización 118
- El grupo social 140

Lecturas 144

Preguntas 150

UNIDAD 3 La conciencia

Capítulo V

La actividad consciente

- La conciencia 160
- Definición de la conciencia 162
- Origen y desarrollo de la conciencia 164

Lecturas 172

Capítulo VI

La atención

- Definición 178
- Características 179
- Factores que intervienen en la atención 181
- Tipos de atención 184

Lecturas 184

Capítulo VII

Estados de la conciencia

- Vigilia 192
- Sueño 194

Lecturas 207

Preguntas 212

UNIDAD 4 Procesos psíquicos superiores: Procesos cognitivos

Capítulo VIII

Sensación

- Definición 222
- Base anátomo-fisiológica 228
- Modalidades sensoriales 226
- Límites de la sensación 236

Lecturas 239

Capítulo IX

Percepción

- Definición 244
- Característica de la percepción 244
- La percepción y sus elementos 246
- Funciones de la percepción 248
- Proceso de la percepción 250
- Factores de la percepción 252
- Principios de la percepción 254
- Alteraciones de la percepción 260

Lecturas 262

Capítulo X

Memoria

- Definición 266
- Etapas de la memoria 268
- El olvido 277
- Memoria y cerebro 281
- Alteraciones de la memoria 282

Lecturas 287

Capítulo XI

Pensamiento

- Definición 292
- Elementos del pensamiento 294
- Modalidades del pensamiento 298
- Operaciones racionales 300
- Funciones del pensar 313
- Estrategias del pensar 318
- Pensamiento y lenguaje 319

Lecturas 323

Capítulo XII

Sensación

- Imaginación 328
- Características 328
- Formas de imaginación 331
- Desarrollo de la imaginación 332

Lecturas 334

Preguntas 340

UNIDAD 5 Procesos psíquicos superiores: Procesos afectivos

Capítulo XIII

Afectividad humana

- Definición de procesos afectivos 354
- Componentes de los procesos afectivos 354
- Características de los procesos afectivos 356
- Manifestaciones afectivas 357

Lecturas 376

Preguntas 382

UNIDAD 6 Procesos psíquicos superiores: Procesos conativos

Capítulo XIV

Motivación

- Concepto básico 392
- Características de la motivación 394
- Ciclo de la motivación 397
- Tipos de necesidades 400

Lecturas 404

Capítulo XV

Voluntad

- Definición 408
- Características de la actividad volitiva 408
- Fases del acto político 409
- Cualidades volitivas de la personalidad 411
- Desórdenes conativos-volitivos 413

Lecturas 415

Preguntas 417

UNIDAD 7 Inteligencia y creatividad

Capítulo XVI

Inteligencia

- Definición 426
- Otras definiciones de inteligencia 428
- Factores que determinan la inteligencia 429
- Teorías de la inteligencia 433
- Medición de la inteligencia 441

Lecturas 444

Capítulo XVII

Desarrollo de la inteligencia

- Conceptos básicos 452
- La metodología de Jean Piaget 456
- Las etapas del desarrollo de la inteligencia 457

Lecturas 472

Capítulo XVIII

Creatividad

- Definición 478
- Fases del proceso creativo 479
- Características de la persona creadora 481
- Bloqueos de la creatividad 482
- Factores de la creatividad 484
- Técnicas para estimular la creatividad en el aula 486

Lecturas 489

Preguntas 493

UNIDAD 8 Aprendizaje

Capítulo XIX

Nociones sobre aprendizaje

- Definición 504
- Características del aprendizaje 505
- Cambios de conducta que no son aprendizaje 507
- Tipos de aprendizaje 509

Lecturas 511

Capítulo XX

Nociones sobre aprendizaje

- Condicionamiento clásico 516
- Condicionamiento instrumental 520
- Condicionante operante 521
- Condicionamiento vicario 524
- Teoría del aprendizaje de la captación de relaciones 526
- La escuela y el aprendizaje significativo 527
- Aprendizaje y desarrollo 528
- Algunas reflexiones sobre las teorías del aprendizaje 529

Lecturas 530

Preguntas 532

UNIDAD 9 Desarrollo humano

Capítulo XXI

Nociones del aprendizaje

- Definición 542
- Principios del desarrollo humano 543
- Factores de desarrollo humano 544
- Etapas del desarrollo humano 546
- Lecturas 583

Preguntas 588

UNIDAD 10 El sistema de la personalidad

Capítulo XXII

Fundamentos de la personalidad

- Definición 598
- Componentes de la personalidad 601
- Características de la personalidad 606
- Factores de la personalidad 609

Lecturas 611

Capítulo XXIII

Teorías de la personalidad

- ¿Qué son las teorías de la personalidad? 616
- Teorías tipológicas 616
- Teoría de los rasgos 624
- Teoría sistemática de la personalidad 629
- Psicoanálisis 630

Lecturas 641

Capítulo XXIV

Alteraciones de la personalidad

- Conceptos básicos 648
- Clasificación de los trastornos mentales 651
- Modelos explicativos de los trastornos mentales 660

Lecturas 663

Preguntas 672

Índice

UNIDAD 11 Psicología social

Capítulo XXV

Actitudes

- Definición 682
- Características de las actitudes 682
- Componentes de las actitudes 684
- Formación de las actitudes 687
- Cambio de actitudes 688
- Medición de las actitudes 692
- El prejuicio 695

Lecturas 697

Capítulo XXVI

La familia

- Definicón 702
- Estructura de la familia 702
- Funciones de la familia 704
- Ciclo de vida de una familia 707
- Tipos de sistemas familiares 709

Lecturas 715

Preguntas 722

UNIDAD 12 Sexualidad

Capítulo XXVII

Sexualidad

- La sexualidad en las diferentes etapas del desarrollo histórico 733
- Enfoques educativos de la sexualidad en nuestro medio 734
- Factores que influyen en la sexualidad 737
- Funciones de la sexualidad 744
- Desarrollo psicosexual 745
- Respuesta sexual humana 750
- Disfunciones sexuales 754
- Desviaciones sexuales o parafilias 756

Lecturas 759

Preguntas 764

UNIDAD 13 Historia de la Psicología

Capítulo XXVIII

Historia de la Psicología

- Etapa precientífica 774
- La psicología científica 777
- Corrientes contemporáneas 792

Lecturas 800

Preguntas 804

Apéndice

Claves 813

Glosario 815

Bibliografía 823

UNIDAD

1

Fundamentos de la Psicología

- *Capítulo I: La Psicología como ciencia.*
- *Capítulo II: Métodos de la Psicología.*

PSICOLOGÍA

La Esfinge

Cuenta la leyenda que la Esfinge era un monstruo con rostro y voz de virgen, alas de pájaro y garras de grifo. Moraba en la cresta de una montaña próxima a Tebas y descendía a los caminos para tender emboscadas a los viajeros. Les atacaba de improviso, se apoderaba de ellos y, una vez subyugados, les planteaba oscuros y complejos enigmas cuyo conocimiento, según se decía, había adquirido de las Musas. Si los desdichados cautivos no podían resolverlos de inmediato, la cruel esfinge los despedazaba sin misericordia mientras permanecían sumidos en la confusión y la duda. Como quiera que no se veía fin a esta terrible desgracia, los tebanos ofrecieron la soberanía de su ciudad al hombre que lograra descifrar los enigmas de la Esfinge, único medio de conseguir su destrucción definitiva.

La magnitud de la recompensa impulsó a Edipo a aceptar el reto. Hombre de gran sabiduría y capacidad de discernimiento, aunque cojo debido a graves heridas sufridas en sus pies, Edipo presentóse ante la Esfinge lleno de aplomo y presencia de ánimo. Al preguntarle ésta que animal nacía con cuatro patas, pasaba luego a tener dos y más tarde tres, para, por fin, terminar de nuevo con cuatro, respondió sin dilación que se trataba del hombre. En efecto, al nacer y durante su primera infancia, el hombre se apoya sobre sus cuatro extremidades, con las que, tras esforzados intentos, logra andar a gatas, más adelante, camina sobre los pies; en la vejez se apoya en un bastón, que viene a ser como una tercera pierna; y, finalmente, en los últimos momentos de su vida, acosado por decrepitud y sin fuerza en las articulaciones, se convierte de nuevo en un cuadrúpedo obligado a permanecer en el lecho. Al descifrar el enigma, Edipo pudo dar muerte a la Esfinge, cuyo cuerpo, cargado sobre el lomo de un asno, recorrió las calles de Tebas entre los vítores y la alegría del pueblo que aclamaba al héroe como su nuevo rey.

Esta bella y prejuiciosa fábula fue concebida, al parecer, como alusión a la ciencia y, en particular a su aplicación en la vida práctica. Dado que la ciencia provoca la más profunda perplejidad en las gentes ignorantes y sin formación, bien puede comparársela con un monstruo. Haciendo referencia a la enorme variedad de cuestiones de las que se ocupa, se representa con figura y aspecto multiformes. Se dice que tiene el rostro y la voz de una mujer, por su belleza y su facilidad de la palabra. Se le añaden alas porque la ciencia y sus descubrimientos se difunden al instante por todo el mundo, siendo la comunicación de los conocimientos similar en su inmediatez a la transmisión del fuego entre una vela encendida y otra apagada. En una imagen de gran elegancia, se la presenta también con garras curvas y afiladas porque los axiomas y argumentos de la ciencia penetran con tal poder subyugador en la mente humana que no hay posibilidad alguna de la huida o escapatoria. Ya lo dijo el sagrado filósofo. "Las palabras de los sabios son como garras y aguijones que se clavan profundamente".

Francis Bacon

La psicología como ciencia

Capítulo I

Objetivos

- *Fundamentar el carácter científico de la Psicología.*
- *Conceptuar el objeto de estudio de la Psicología.*
- *Discriminar los campos de estudio y aplicación de las ramas de esta ciencia.*
- *Valorar críticamente el papel de la Psicología en la sociedad.*

Introducción

Imaginemos el sueño de un hombre de hace unos miles de años. Imaginemos también su asombro al despertar y recordar lo soñado. ¿Cuánto desconcierto y curiosidad, temor y reflexión generaría entonces en él (como hoy todavía para muchos de nosotros) el acto de soñar? "Concebir que durante el sueño el 'alma' abandona el cuerpo para viajar por el mundo presente, pasado o futuro". A partir de esta idea se suponía que la muerte era como un sueño en el cual el alma se había desprendido del cuerpo, y se creía que esta "alma" era eterna y que habitaba otros cuerpos. Debemos comprender, entonces, hasta un cierto punto, por qué surgieron las nociones de "alma", "transmigración" o "reencarnación", pues fue con el propósito de explicar este fenómeno. Posteriormente, encontraremos dichas explicaciones sintetizadas en la religión egipcia y sistematizadas en la filosofía de Pitágoras y Platón en la antigua Grecia. Dichas ideas sirvieron a determinados grupos como instrumento para mantener su poder y privilegios dentro de la sociedad.

Hoy la ciencia, y dentro de ella la Psicología, puede explicarnos la ***actividad onírica*** *(es decir, los sueños) como resultado de la* ***actividad cerebral*** *(de un cerebro que nunca descansa del todo) en un nivel de funcionamiento mental que solemos llamar* ***inconsciente****; y ya no hay necesidad de recurrir al concepto de "alma" para explicar este fenómeno.*

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

Aunque no contamos todavía con una explicación completa y única sobre el significado y función de los sueños, a ningún científico se le ocurre que la ***actividad psicológica*** *en general, o los sueños en particular, puedan darse como algo separado de los procesos fisiológicos cerebrales, es decir, al margen de los procesos materiales (físicos, químicos y biológicos). Los sueños, al igual que nuestros recuerdos, emociones, deseos y pensamientos, forman parte de nuestra actividad psíquica. Descubrir las leyes que la rigen, su origen, desarrollo y estructuración es tarea de una ciencia:* ***la Psicología****.*

1 Definición

Yo soñaba con una psicología que no fuera una abstracción intelectual, engendrada en el laboratorio, sino que fuera aplicada a las personas reales y a la vida real.

LURIA, Alexander Románovich . *Etapas del camino recorrido.*

La palabra *psicología* se deriva de dos voces griegas: *psiqué* (alma) y *logos* (tratado). El término fue acuñado por Melanchthon (1497-1560), filósofo y teólogo alemán, y luego difundido por el filósofo Rodolfo Göckel (1547-1628) en su tratado titulado "Psicología", y con el subtítulo *De Hominis perfectione*.

Aunque etimológicamente el término *psicología* significa tratado del alma, en la actualidad entendemos que la Psicología es la ciencia que estudia los procesos psíquicos que organizan nuestra personalidad, expresándose en términos como inteligencia, creatividad, aprendizaje y actitudes, y que tienen como base a la actividad consciente y la actividad inconsciente. El estudio de la actividad psíquica se realiza a través del comportamiento observable, es decir, posible de medir con instrumentos.

2 Objeto de estudio: Procesos psicológicos

En este momento, mientras lee, está procesando psicológicamente una gran cantidad de información. Este procesamiento incluye operaciones de comprensión, interpretación, almacenamiento, etc., en las que el pensamiento y la memoria juegan un papel de primer orden. Simultáneamente, está sintiéndose de cierta forma, quizá disfrutando de la tranquilidad de una apacible lectura o, tal vez, algo fastidiado por la bulla de las personas a su alrededor... He aquí la presencia de los diversos estados de ánimo. Asimismo, toda esta actividad está generada por la necesidad de aprender y alcanzar las metas y objetivos que como persona te has formado.

Todo lo descrito corresponde a un conjunto de procesos internos, denominados **procesos psicológicos**, estos constituyen el objeto de estudio de la Psicología.

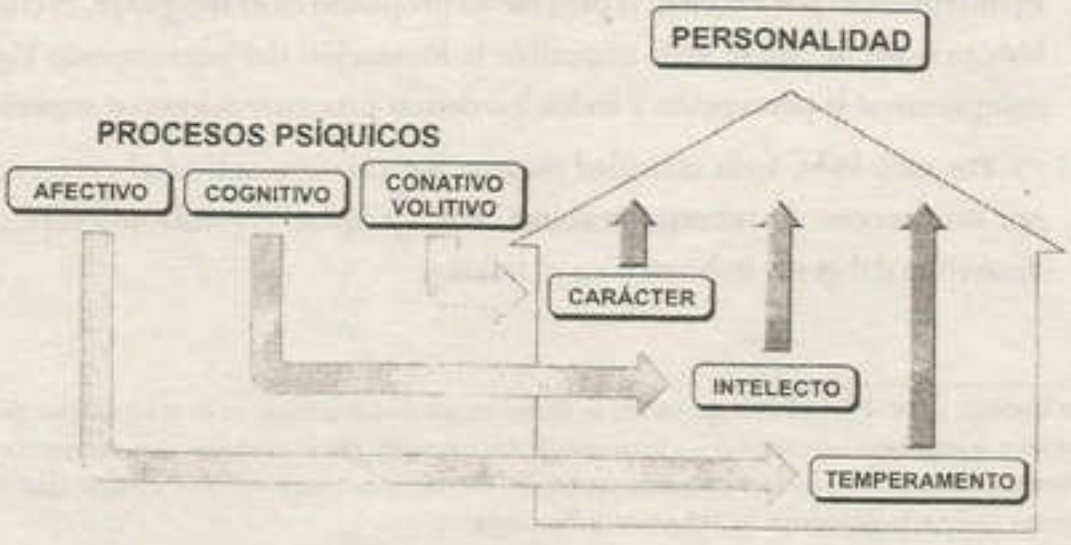
2.1. ¿QUÉ SON LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS?

En la evolución de la materia se desarrollan procesos que progresivamente van alcanzando mayores niveles de organización y complejidad. El universo, como lo conocemos hoy, surgió hace 20000 millones de años, desde entonces podemos apreciar la existencia de procesos de nivel físico-químico. La Tierra se formó hace 4600 millones de años, 1000 millones de años después surgen las más primitivas formas de vida, iniciándose con ello procesos de nivel biológico. En la evolución biológica, y con el surgimiento de animales con sistema nervioso, aparecen los procesos psíquicos de nivel preconsciente (sensaciones, emociones, memoria en un nivel incipiente). Los primeros *Homo sapiens* hicieron su aparición hace unos 200 000 años; y el lenguaje, según el entender de algunos antropólogos, surge hace unos 100 000. Ya en este nivel es razonable suponer la existencia de procesos psíquicos superiores, es decir, procesos de nivel consciente y de origen social (pensamiento abstracto, memoria lógica, sentimientos, etc).

Los procesos psíquicos son una forma de reflejo de la realidad, reflejo que el hombre se hace en forma consciente y mediatizado por la cultura. Este reflejo psíquico tiene como soporte biológico el sistema nervioso, que en el ser humano se ha organizado en el cerebro como producto de millones de años de evolución de la materia.

2.2. LOS PROCESOS PSÍQUICOS ESTRUCTURAN LA PERSONALIDAD

Los procesos psíquicos no intervienen en forma aislada; sería absurdo suponer que cuando una persona piensa solo intervienen procesos cognitivos, al margen de lo afectivo o conativo volitivo. Por el contrario, todos los procesos psíquicos están integrados en una estructura única que es nuestra personalidad, en función de tres componentes: temperamento, intelecto y carácter.



3 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS

La Psicología estudia los procesos psíquicos, centrándose principalmente en el hombre. Su interés por la conducta y el psiquismo animal tiene fines comparativos, pues nos da un importante referente evolutivo para comprender el proceso de formación de la actividad psíquica. Por ello es una necesidad conocer los rasgos diferenciales de los procesos psíquicos en el hombre.

Existe una diferencia nítida entre la regulación psíquica humana o regulación psíquica superior y la regulación instintiva propia del animal. En este sentido, asumimos la concepción de los **procesos psíquicos superiores,** desarrollada por el psicólogo **Lev S. Vygotski**[1]. Las premisas básicas de su planteamiento son las siguientes:

3.1. LOS PROCESOS PSÍQUICOS SUPERIORES SON SOCIALES POR SU ORIGEN

Los procesos psíquicos inferiores son funciones del tejido cerebral. Los animales y los seres humanos recién nacidos experimentan procesos psicofisiológicos elementales, como la sensación y el movimiento, las formas elementales de la atención y la memoria, y todos estos son funciones directas del cerebro.

Los procesos psíquicos superiores tienen su origen en la interacción social.

Sin embargo, la asimilación de la experiencia social cambia radicalmente la actividad psíquica humana y crea procesos psíquicos de orden superior, exclusivamente humanos. Así, cuando el niño entra en comunicación con el adulto, utiliza **instrumentos** para establecer dicha relación social. El instrumento por excelencia para dicho propósito es **el lenguaje**, el cual es un producto histórico-social. Sin él sería imposible la formación del pensamiento lógico, la memoria comprensiva, la percepción y todos los demás procesos psíquicos superiores.

Por otro lado, toda actividad interna fue primero actividad externa, que luego pasó por un proceso de **internalización**. Por ejemplo, Vygotski nos explica la historia del desarrollo del gesto indicativo en el infante:

[1] Lev Vigotsky. (1896-1934): Psicólogo nacido en Rusia, reconocido ampliamente en la actualidad, particularmente por sus aportes a la psicología educacional y a la psicología del desarrollo. Sentó las bases para comprender el origen social y la naturaleza social de los procesos psíquicos superiores. Debido a su trascendencia y multiplicidad de aportes, el filósofo Stephen Toulmin lo denominó "el Mozart de la Psicología".

"Al principio, el gesto indicativo no es más que un movimiento de apresamiento fracasado que, orientado hacia el objeto, señala la acción apetecida. Aparece por primera vez el movimiento indicativo que podemos denominar gesto indicativo en sí. El niño, con su movimiento, sólo señala objetivamente lo que pretende conseguir.

Cuando la madre acude en ayuda del hijo e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia radicalmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para otros. En respuesta al fracasado intento de asir el objeto, se produce una reacción; pero no del objeto, sino por parte de otra persona.

Vemos, por tanto, que se modifica la función del propio movimiento: de estar dirigido al objeto pasa a ser dirigido a otra persona, se convierte en un medio de relación; el apresamiento se transforma en una indicación. Gracias a ello, el propio movimiento se reduce, se acorta y asume la forma de gesto indicativo que podemos definir como gesto para sí.

El gesto de aprehensión se convierte en gesto indicativo cuando los demás reaccionan ante el infante otorgando el objeto. Un claro ejemplo de la construcción social de la actividad psíquica humana.

[...] El niño por tanto es el último en tomar conciencia de su gesto. El gesto indicativo empieza a señalar por el movimiento lo que comprenden los demás; tan sólo más tarde se convierte en indicativo para el propio niño".[2]

Se hace evidente, con este proceso, que toda función psíquica superior pasa primero por una fase externa de desarrollo y en ello consiste su origen social, lo interno es lo externo (lo social) interiorizado. El proceso va de lo **extrapsicológico** (gesto en sí) a lo **interpsicológico** (gesto para otros) y, finalmente, a lo **intrapsicológico** (gesto para sí).

3.2. ESTAN MEDIATIZADOS POR EL LENGUAJE

La regulación psíquica del animal es **inmediata.** Por ejemplo, si un mono quiere que otro lo siga, recurrirá para ello a movimientos expresivos, automáticos e instintivos; establecerá contacto con aquél a través del roce, la mirada y el grito. En el caso de un infante, similarmente, sus primeras formas de contacto social las establecerá por medio del grito, la mirada, jalones de manga, etc.

2 VIGOTSKY, Lev S. *Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas.* Tomo III. 1931. p. 149

En un nivel superior, en cambio, las funciones psíquicas están **se dan por medio del lenguaje** y otros sistemas de signos culturalmente formados (se incluyen aquí los sistemas mnemotécnicos, la escritura, los sistemas de numeración, etc.).

El lenguaje cumple aquí un papel de medio o herramienta. Del mismo modo que el hombre no se relaciona directamente con la naturaleza para transformarla, sino que recurre a herramientas por medio de las cuales establece su relación con el objeto, análogamente, el infante establece su relación con otros y también consigo mismo a través del signo, la palabra.

De esta forma, no sólo influye sobre la conducta de otros, sino que también modifica sus propios procesos psíquicos. Como ejemplo podemos mencionar cualquier sistema mnemotécnico: Para acordarnos de un objeto, hecho, suceso o lo que fuere, lo asociamos a una palabra clave, un número, un color u otro signo. De esta manera, nuestra relación con el objeto a recordar se determina por medio de dichos signos. La introducción del **signo** modifica radicalmente toda la operación mental.

Inclusive, para Vygotski, esto significa el inicio de la línea cultural en el desarrollo del comportamiento. La línea natural del desarrollo psicológico es proseguida por la línea artificial o cultural cuando se introducen y utilizan sistemas de signos especiales para organizar el proceso.

3.3. NO EXISTEN AISLADOS UNOS DE OTROS

Las funciones psíquicas superiores forman un **sistema**, y entre los elementos de este sistema se da una compleja interconexión. Un magnífico ejemplo de ello lo encontramos en la composición poética, dado que en la poesía se hace sumamente evidente la conexión entre lo afectivo y lo cognitivo. La metáfora no solo transmite la subjetividad de los sentimientos del creador, sino que, además, involucra un nivel complejo de abstracción en el plano del pensamiento.

(a) (b) (c)

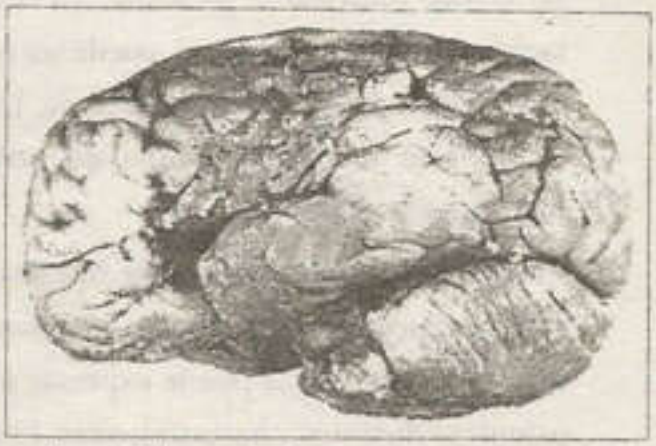
Los procesos cognitivos (a), afectivos (b) y motivacionales (c) manifestados en estas tres actividades no existen, en realidad, aislados unos de otros.

Igualmente, la voluntad, como proceso regulador del comportamiento, se halla en íntima relación con el intelecto. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, cuando jugamos ajedrez,

debido a que la programación reguladora consciente (voluntad) al planificar una estrategia de juego se articula con procesos de análisis, raciocinio y abstracción (intelecto) ante la necesidad de resolver un problema.

3.4. TIENEN UNA BASE BIOLÓGICA

La actividad psíquica es al mismo tiempo actividad cerebral. Lo psicológico es la expresión subjetiva de ciertos **procesos cerebrales,** una faceta especial, una característica cualitativa especial de las funciones superiores del cerebro.



Lesión del Área de Broca. El estudio de lesiones localizadas en el cerebro permitió una mayor aproximación al conocimiento de la relación entre el cerebro y las funciones mentales. En 1861, Paul Broca presentó un caso de lesión en la parte media del lóbulo frontal del hemisferio izquierdo de un paciente que había perdido (por dicha lesión) el habla y sólo podía pronunciar la palabra "Tan".

Lo psicológico no es un proceso independiente que existe paralelamente a lo fisiológico. Por eso, cuando se presenta una lesión cerebral, los procesos psíquicos se afectan de múltiples formas, dependiendo de la zona, la profundidad de la lesión, etc. Así, por ejemplo, por una lesión en las áreas asociativas del lóbulo parietal, la persona afectada puede perder, significativamente, su capacidad para ubicarse espacialmente; es decir, las nociones de izquierda, derecha, encima de, debajo de todas estas, estarían sumamente desorganizadas.

Además, las funciones psíquicas superiores tienen, específicamente, como base biológica la actividad de la corteza cerebral. En ese sentido, la subcorteza es de menor importancia en la actividad psíquica humana, pero cumple un papel más relevante en los animales.

Fue una sorpresa mundial ver a Mohamed Alí inaugurar las Olimpiadas de Atlanta. Pero más sorprendente fue observar sus contracciones musculares involuntarias, la rigidez y el temblor de sus miembros. Resultó dramático observar a uno de los más grandes boxeadores afectado por la **enfermedad de Parkinson,** a consecuencia de las serias perturbaciones que sufrió su sistema nervioso.

3.5. SE MANIFIESTAN A TRAVÉS DE LA CONDUCTA

Si, en estos momentos, alguien le arrebatase de súbito este libro, es posible que su asombro o su ira por tal incidente se refleje en su rostro. Del mismo modo podemos observar la sonrisa de un niño como expresión de la alegría que siente al ver a su madre.

¿Qué es la conducta?

Es toda acción o reacción que un animal o una persona manifiesta con respecto al ambiente: saludar, gritar, hablar, temblar, etc., que son ejemplos de conducta innata o aprendida, verbal o no verbal, muscular o glandular. La conducta, en tanto manifestación objetiva, puede ser observada y medida con procedimientos directos. La conducta es, en este sentido, el punto de partida de la investigación psicológica.

Los gestos expresan nuestras vivencias psicológicas. En esta persona es fácil observar que sufre un dolor.

Nuestra conducta expresa nuestra actividad psíquica, pero esta relación no es unívoca, ya que una misma conducta puede expresar contenidos psíquicos distintos y hasta opuestos. Por ejemplo, un estudiante puede elegir la carrera de medicina motivado por firmes convicciones humanitarias mientras otro puede hacer la misma elección en dependencia de la voluntad de sus padres.

De igual manera, un mismo contenido psíquico puede expresarse conductualmente de formas muy distintas; así, por ejemplo, la ansiedad puede provocar en algunos un incremento del apetito mientras que en otros, al contrario, puede provocar su disminución.

4 Clasificación de los procesos psicológicos

Ahora que ya conoce las características esenciales de los procesos psíquicos, le damos a conocer una clasificación de ellos en tres grandes grupos:

4.1. PROCESOS COGNITIVOS

Percibir, recordar, pensar, imaginar..., todos estos procesos psíquicos tienen algo en común: nos permiten conocer la realidad. Las personas, a través de los procesos cognitivos, realizan esta función, recepcionando, almacenando e interpretando información codificada en forma de imágenes y conceptos.

Estos procesos se constituyen en nuestras **capacidades cognitivas** (discriminar, analizar, abstraer, conceptuar), y se expresan como **habilidades de ejecución** (productivas, creativas) que van desde mirar o escuchar hasta ensamblar, hablar, leer, dibujar, resolver problemas, crear y manipular máquinas, herramientas, etc.

Sin pensamiento no podríamos resolver problemas, sin memoria no habría aprendizaje y sin percepción no podríamos formar imágenes. En suma, los procesos cognitivos, tales como el pensamiento, la memoria, la percepción, entre otros, permiten el conocimiento del mundo procesando imágenes y conceptos.

4.2. PROCESOS AFECTIVOS

¿En qué se diferencia una emoción amorosa, un sentimiento amoroso y una pasión amorosa?, ¿en qué momento se pasa del enamoramiento al amor?, ¿es el deseo sexual el origen del amor?...

Lo afectivo es, definitivamente, una dimensión significativa de nuestra existencia. Está constituido por todo un conjunto de **disposiciones afectivas** (sentimientos, pasiones, estados de ánimo) que se externalizan conductualmente bajo la forma de **gestos emocionales** como el grito, el llanto, la sonrisa, un abrazo, caricias, etc.

El doctor Pedro Ortiz[3] diferencia distintos tipos de afectos de nivel consciente y de base social.

- **Intrapersonales:** Como la dicha, felicidad, entusiasmo, placer, orgullo o sufrimiento, depresión y abatimiento.
- **Interpersonales:** Como el cariño, lujuria, ternura, estima, placer o deseo sexual, indignación, desprecio y envidia.
- **Extrapersonales:** Como la admiración, asombro, alarma, estupor, asco, susto, terror, tensión y preocupación.

Los procesos afectivos expresan la medida en la cual el hombre, en su interacción con la realidad, logra satisfacer sus múltiples necesidades. Dichas experiencias, básicamente, son emociones, sentimientos, pasiones y estados de ánimo.

4.3. PROCESOS CONATIVO-VOLITIVOS

¿Tienen los salmones algún motivo para nadar contra la corriente del río? Obviamente no, sabemos perfectamente que se trata de instintos. ¿Tienen los adolescentes motivos para elegir una carrera aun en contra de la voluntad de sus padres? Evidentemente que sí, y no se trata de algún instinto oposicionista que activan los genes a partir de la adolescencia.

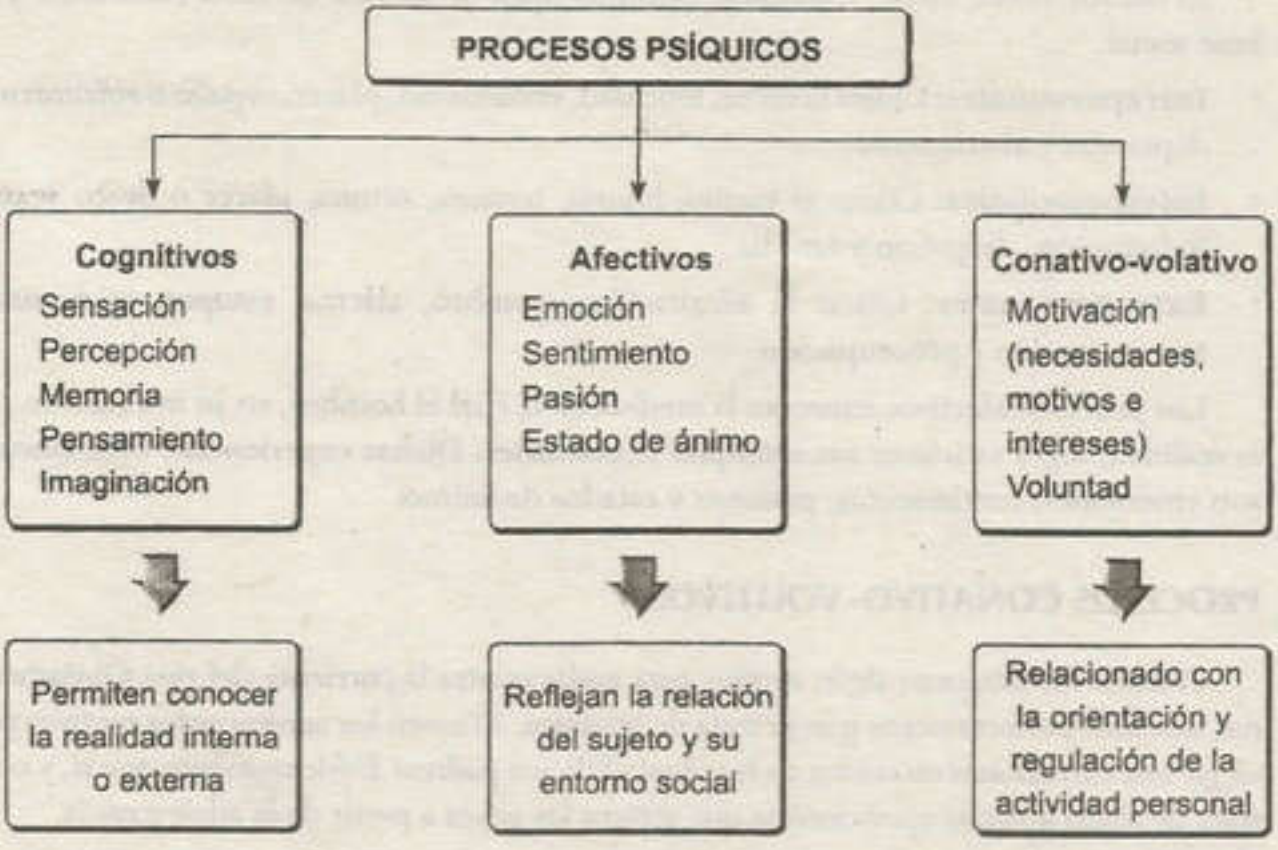
[3] Pedro Ortiz Cabanillas. Médico peruano y profesor sanmarquino, ha realizado importantes aportes para la comprensión de la actividad psíquica y la personalidad. Son relevantes sus obras: *El sistema de la personalidad* (1994) y *La formación de la personalidad* (1997).

Los procesos conativo-volitivos son aquellos que procesan el tipo de información que denominamos **motivos** y **valores**. El término *conativo* hace referencia a aquellos procesos que desembocan en la acción, también puede entenderse como una tendencia consciente a actuar. Lo volitivo, a su vez, hace referencia a la voluntad.

Estos procesos son los que, de manera más nítida, permiten diferenciar al hombre del animal, ya que en estos no encontramos ni una pizca de regulación moral; en cambio, existen formas incipientes de intelecto y de afecto.

Cuando dos lobos luchan por el liderazgo de la manada, el ganador coge al perdedor del cuello con sus fauces pudiendo matarlo; pero no lo hace, espera una señal de éste, que consiste en agachar la cabeza; cuando esto ocurre finalmente lo suelta. Aunque resulta tentador calificar este suceso de "regulación moral" o de "código ético", se trata nuevamente de conductas determinadas instintivamente.

A decir del doctor Ortiz (1997): *Las clases de información que llamamos motivos –como son principalmente las convicciones, expectativas, intereses, aspiraciones, intenciones, ideales, objetivos, propósitos, perspectivas, pretensiones, responsabilidades, obligaciones, deberes– en el curso de la actividad consciente adoptan la forma de valores, y en base a estos se organizan nuestros procesos volitivos de decisión.*[4]



Clasificación de los procesos psíquicos en la personalidad.

[4] ORTIZ, Pedro. *La formación de la personalidad*. Lima: Editorial DIMASO, 1997. p. 45.

5 Carácter científico de la psicología

Como toda ciencia, la Psicología delimita su objeto de estudio, utiliza el método científico general y desarrolla métodos particulares adecuados a su objeto de investigación. Encierra un cuerpo de conocimientos objetivos, metódicamente obtenidos y sistemáticamente organizados, aun cuando en su interior convergen diversos enfoques teóricos sobre el psiquismo y el comportamiento humano.

La Psicología posee una tarea compleja como ciencia: descubrir las leyes que rigen la actividad psíquica, la conciencia y la personalidad. Estos fenómenos no están determinados por un solo evento o variable, sino que más bien están multideterminados; vale decir, lo que en realidad ocurre es que existen muchos factores que interactúan y los producen o determinan. Se trata pues de un determinismo complejo.

La Psicología es una **ciencia sobre el individuo**, es una ciencia general sobre lo particular. Las leyes que descubre son válidas para todas las personas; pero, a su vez, cada persona es un ser único, diferente a los demás. Todas las personas poseen un cuerpo y un cerebro, y **su actividad psíquica es una manifestación de su actividad nerviosa**. Este hecho vincula a la Psicología con la Biología y otras ciencias naturales.

Por otro lado, **el hombre es un ser social**, un elemento de la sociedad; su actividad psíquica está determinada por sus relaciones sociales, y este solo hecho la vincula estrechamente con el conjunto de las ciencias sociales. Entonces, ¿qué clase de ciencia es la Psicología? ¿Es una ciencia natural o una ciencia social?

Al respecto, el psicólogo francés Jean-Francois Le Ny afirma lo siguiente:

Algunos quisieron ubicarla en el campo de las ciencias naturales por su parentesco con la fisiología y otras ciencias biológicas, pero así la condenarían a romper sus vínculos con las ciencias sociales. Otros desearían agruparla con las mal llamadas "ciencias humanas", es decir, con la Sociología, la Etnología, la Lingüística, la Economía, etc., a expensas de su relación con las ciencias biológicas. Por tanto, la Psicología se encuentra disputada, reclamada por ambos bandos, cuando es por completo evidente que debe mantener sus nexos con ambas clases de ciencias, puesto que su objeto de estudio está constituido por el individuo en sus relaciones con el entorno natural y social.[5]

Como muchos aspectos de la Psicología, este es, creemos, un tema no resuelto completamente; lo que sí queda claro es que la convivencia de posturas muy disímiles e incluso contrarias en su seno ha sido y sigue siendo uno de los rasgos característicos en su desarrollo científico.

[5] LE NY, Jean-Francois. *La Psicología científica*. 1982, p. 24. (Conferencia publicada originalmente en Cahiers de *L'Université Nouvelle*. Paris, 1969)

6 FINALIDAD DE LA PSICOLOGÍA

La ciencia, en general, y la Psicología, en particular, poseen finalidades en el plano del quehacer teórico-práctico. Dichas finalidades son las siguientes:

6.1. DESCRIBIR

¿Cuáles son las características afectivas de un infante? Si ubicas el capítulo dedicado al desarrollo humano, encontrarás la siguiente caracterización: predominio de la impulsividad, tendencia oposicionista, negativismo en su relación con el adulto, aparición de las primeras formas de sentimiento, etc.

Una de las finalidades de la Psicología es la descripción de la conducta. Para ello se utiliza como método la observación, pero ¿es lo mismo ver que observar?

Pues bien, al responder esta pregunta lo que hemos efectuado es una descripción. En ésta, como en toda descripción, se enuncian las características, propiedades, funciones y fases que poseen los fenómenos a estudiarse.

Al hacer una descripción respondemos a la pregunta: **"¿qué es?"** y/o **"¿cómo se manifiesta?"** el fenómeno estudiado.

Para efectuar descripciones partimos de la observación del aspecto externo de la conducta, pero sólo como punto de partida, ya que dicha observación se orienta, finalmente, al conocimiento del contenido psicológico interno.

6.2. EXPLICAR

¿Cuáles son las causas de una fobia?, ¿a qué se debe la genialidad?, ¿qué complejidad de factores determinan eso que llamamos "locura"?

Toda explicación debe responder acerca del **porqué**, es decir, sobre la causa de tal o cual fenómeno. Explicar significa descubrir las **causas** que determinan la ocurrencia de un hecho, suceso o fenómeno.

En Psicología, para explicar los fenómenos y procesos internos partimos de dos principios:

- **Las causas externas actúan a través de las condiciones internas**

  Ello se puede demostrar a través de múltiples casos. Pensemos, por ejemplo, en los efectos de la exposición de un profesor en el aprendizaje de sus alumnos. El resultado final no sólo depende de la calidad de la explicación (factor externo), sino también de los aprendizajes previos que tengan los estudiantes, su motivación para aprender, su estado de salud, su nivel atencional, su disposición afectiva, entre otras condiciones internas involucradas en este proceso.

  Igualmente, las consecuencias afectivas de una situación frustrante dependen no solo de dicha situación, sino también de nuestra capacidad de tolerancia y afrontamiento ante estas situaciones, la evaluación interna que hagamos, nuestro nivel de autoestima, etc.

- **El hombre por medio de su actividad interna regula su actividad externa, transformando el medio y al hacerlo se transforma a sí mismo.**

  No somos entes pasivos, máquinas que responden incapaces de iniciativas espontáneas, dependientes siempre de estímulos externos para actuar. El hombre (ser activo y transformador), por medio de su actividad consciente (libre y creadora), desarrolla motivaciones internas que lo conducen a la acción. De esta manera actuamos cuando componemos una canción, elaboramos nuestros planes de vida, elegimos pareja, optamos por una carrera, etc.

No sólo a nivel individual, sino inclusive a nivel de especie, el hombre, a través de su **actividad transformadora**, ha terminado transformándose a sí mismo. En el proceso evolutivo, al transformar la naturaleza, el descubrimiento de las leyes y propiedades de la materia permitió el desarrollo de sus capacidades intelectuales, su capacidad anticipatoria, sus habilidades lógicas, etc. En el plano individual, la actividad de un infante, en su contacto (manipulación y transformación) con los objetos y con otras personas, posibilita el desarrollo de sus **procesos conscientes** (pensamiento, memoria, percepción, voluntad, etc.).

6.3. PREDECIR

Si un sujeto sufre un accidente automovilístico y requiere de ayuda para salir del vehículo, conviene que no haya mucha gente afuera observando. La razón de esto la explican los psicólogos sociales, quienes han encontrado que la **probabilidad** de que alguien intervenga en un accidente para auxiliar a los infortunados disminuye a medida que aumenta la cantidad de observadores. Pues bien, a esto denominamos, en ciencia, una predicción.

Una tercera finalidad de la Psicología, como ciencia, es la predicción. Predecir es anticipar la ocurrencia o la existencia de un fenómeno o suceso. La predicción está basada en el conocimiento de las leyes que rigen a los fenómenos y en datos experimentales.

La predicción en Psicología tiene características muy especiales. Por ejemplo, intento escribir la primera palabra que se le ocurra después de leer cada una de las siguientes:

Blanco	.....	Mujer	.....
Largo	.....	Blando	.....
Alto	.....	Rápido	.....

Es probable que, por lo menos, dos de las siguientes palabras coincidan con sus respuestas: negro, ancho, bajo, varón, duro, lento. Las leyes elementales de la asociación por oposición y todo un conjunto de experimentos al respecto respaldan esta predicción. Sin embargo, esta clase de predicciones, como todas las que se hagan en Psicología, sólo tienen carácter **probable** debido a las características propias de la actividad psíquica del hombre: su complejidad, dinamicidad y creatividad.

Pese a ello, las predicciones psicológicas a menudo son útiles y esto se demuestra, por ejemplo, cuando en psicología educativa se predice que los estudiantes con niveles elevados de ansiedad en su examen de admisión podrían mejorar su desempeño si ponen en práctica un programa de relajación.

6.4. APLICAR

La actividad profesional del psicólogo, siempre en íntima conexión con su quehacer científico investigativo, se aboca directamente a la solución de los múltiples problemas que tengan que ver con el funcionamiento psíquico de la personalidad y su desempeño.

Ciertamente, donde exista actividad humana existirá necesidad de contar con la presencia de un psicólogo. De ahí que se hayan diversificado tanto sus funciones, ramas y áreas de aplicación efectiva.

Los psicólogos tratan depresiones, elevan la autoestima, resuelven problemas de aprendizaje, solucionan conflictos interpersonales en el trabajo, realizan orientación vocacional, efectúan terapia familiar, orientan sexualmente a las parejas, disminuyen la ansiedad, dirigen escuelas de padres, potencian la actividad del deportista a nivel individual y grupal, capacitan docentes, etc.

La demanda de servicio y atención psicológica es enorme. Al mismo tiempo, su responsabilidad social es cada vez mayor. Esta situación nos previene también de los riesgos en torno al uso que se le pueda dar y que, efectivamente, se le da con objetivos de manipulación y control social al servicio de intereses particulares o de determinados grupos y clases sociales.

Los mecanismos de denominación social no solo están basados en el uso de la fuerza. La forma más sutil pero efectiva de despotismo es el control de las conciencias.

Ignacio Ramonet lo sintetiza de la siguiente manera: "los colonizados y sus opresores saben que la relación de dominación no está fundada solamente en la supremacía de la fuerza. Pasado el tiempo de la conquista, llega la hora del control de los espíritus. El dominio es más completo en la medida en que el dominado es inconsciente de serlo. Razón por la cual, a largo plazo, para todo imperio que quiera perdurar, el gran desafío consiste en domesticar las almas". (Ramonet, *Un delicioso despotismo*).

El grado de aprecio y afecto hacia sí mismo o AUTOESTIMA va a estar determinado por el conjunto de experiencias sociales y/o personales que hayamos vivido. A la Psicología le interesa, como parte de sus finalidades, conocer la autoestima y establecer estrategias para desarrollarla.

El sensacionalismo de algunos medios de comunicación ha exarcebado los ánimos de mucha gente con el fin de alejarlos de las verdaderas preocupaciones sociales. Se ha utilizado la devoción religiosa para crear santos y sanadores mágicos. Se ha exagerado la importancia de alguna noticia banal y otras historias mágicas, tan seductoras a la atención popular, que han cumplido ese papel: Psicología al servicio del control de masas, desviando la preocupación de la población de los auténticos problemas colectivos.

Sin embargo, no es la Psicología como ciencia, como conocimiento del hombre, la que se pone en cuestión, sino el uso de la Psicología como instrumento de alienación, aquélla que genera, por ejemplo, necesidades superfluas de consumo. A continuación, leamos lo que críticamente expresa el psicólogo Alberto Merani, respecto al uso de la Psicología:

¿Quién osa privarse de aquello de lo que se afirma que lo hace más hombre o más mujer, mejor esposo o mejor esposa, amante seductor o padre cariñoso? Pero, cómo proceder de otra manera cuando todo, a cada instante, nos persuade –prensa, teatro, cine, publicidad, libros– de que esa es la única conducta racional y libre, en un mundo en el que se nos incita a elegir un perfume 'porque es el de los conquistadores y las mujeres aman a los conquistadores!' Y ¿será verdad que los 'conquistadores' gustan siempre de ese perfume y que las mujeres prefieren a los 'conquistadores'? [...] Nos hemos convencido de que adquirir es sentir y brindar placer. Y estamos contentos cuando adquirimos lo superfluo porque creemos sentir placer y pensamos en hacer feliz a alguien. La única desgracia sería que no nos satisfaciéramos unos a los otros; pero todo está previsto, los demás también están condicionados y nos retribuyen el gesto.[6]

[6] MERANI, Alberto. *Carta abierta a los consumidores de psicología*. Editorial Grijalbo. 1976. pp. 16-17.

7 RAMAS DE LA PSICOLOGÍA

¿A qué se dedican los psicólogos?

Los psicólogos tienen una disciplina con un campo muy amplio; a medida que van analizando, cada vez con mayor profundidad, los problemas concernientes a la actividad psíquica y a la conducta, se van encontrando con nuevas interrogantes que requieren estudios cada vez más rigurosos y específicos, pero que exigen también enfoques sistemáticos e integradores.

Generalmente se establece una división de las ramas de la Psicología en teóricas y aplicadas. Esta diferencia no es en realidad tan excluyente. Recordemos que existe unidad y reciprocidad entre teoría y práctica. Así, no es posible la práctica en psicología clínica sin teoría sobre los trastornos de la personalidad y, a su vez, el tratamiento de estos problemas se convierte en fuente de investigación teórica.

A continuación presentamos una clasificación de las ramas de la Psicología que, según el objetivo que persiguen, se pueden dividir en psicología teórica y psicología aplicada.

7.1. PSICOLOGÍA TEÓRICA

Busca descubrir las leyes que rigen a los procesos psíquicos, la conciencia, la personalidad y sus manifestaciones. Se encarga tanto de la descripción, la explicación, así como de la predicción de dichos procesos.

Esta rama, a su vez, se divide en las siguientes:

7.1.1. Psicología general

Identifica cuál de las siguientes emociones no has experimentado jamás:

miedo ☐	asombro ☐
placer ☐	alegría ☐
cólera ☐	vergüenza ☐
culpa ☐	tristeza ☐

¿Y bien? De seguro todas las mencionadas forman parte de las vivencias emocionales que no una sino muchas veces ha experimentado. Y estamos seguros de que de la misma forma hubiese respondido un hombre o una mujer, un peruano o un japonés, blanco o negro, rico o pobre, dado que se trata de emociones universales.

Aunque todo ser humano adulto y normal haya experimentado preocupación alguna vez en su vida, mientras usted la manifiesta frunciendo el ceño y manteniendo la mirada gacha, un oriental se rasca la cara o aplaude expresando el mismo estado anímico.

Justamente, la psicología general se encarga del estudio de las características y leyes de la actividad psíquica, tal como se presentan en cualquier **ser humano adulto y normal,** sin importar las diferencias de sexo, raza, cultura o clase social, sino más bien buscando las cualidades comunes o universales del funcionamiento psíquico. Comprende el estudio psicológico de la percepción, el pensamiento, la memoria, la motivación, las emociones, la personalidad, etc.

7.1.2. Psicología diferencial

La psicología diferencial estudia las diferencias psicológicas individuales generadas por diferentes factores: edad, sexo, raza, clase social, inteligencia, personalidad, etc.

Comparando en función del sexo, por ejemplo, se ha probado que las mujeres reconocen mejor que los varones los estados emocionales de las personas. Dicha diferencia, sin embargo, es nula en el caso de artistas, profesores, psicólogos, enfermeras, etc., dado que, a diferencia de la población general, estas personas por su misma actividad desarrollan por igual estas capacidades; lo cual prueba, a su vez, que las diferencias señaladas no son diferencias naturales o innatas.

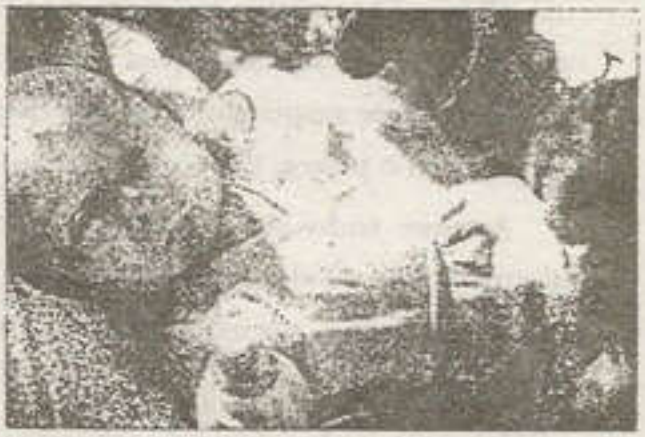
Por otro lado, según el tipo de personalidad podemos comparar a las personas en función de parámetros como extraversión e introversión. De igual modo, en relación con la inteligencia podemos diferenciar a las personas por rangos que van desde la superdotación hasta el retardo mental.

7.1.3. Psicología evolutiva

Habrá notado que la primera parte del cuerpo que logra controlar un bebé es la cabeza, levantándola y sosteniéndola. Posteriormente, podrá sentarse con ayuda primero, después sin ayuda, para finalmente pararse y empezar a caminar.

Todo este proceso obedece a leyes que determinan que el desarrollo psicomotor evolucione conforme con la maduración del sistema nervioso **de arriba hacia abajo** (desarrollo céfalo-caudal).

La rama que estudia e investiga las leyes que rigen el desarrollo psicológico humano, describiendo las características y explicando la evolución de los procesos psíquicos, la conciencia y la personalidad en las diferentes etapas de su vida, es la psicología evolutiva, a la que se le denomina también psicología genética o del desarrollo.



La observación de la actividad del infante es el primer paso en el conocimiento de las regularidades que rigen el desarrollo psicológico. Descubrir las leyes del desarrollo humano es tarea de la psicología evolutiva.

7.1.4. Neuropsicología

Toda actividad psicológica es al mismo tiempo actividad cerebral. Todo nuestro comportamiento se hace posible gracias a la participación del sistema nervioso.

La relación que guardan nuestros procesos mentales con la actividad del sistema nervioso es objeto de estudio de la neuropsicología.

Se diferencia de la psicofisiología, en cuanto esta es más amplia ya que estudia las múltiples relaciones entre los distintos sistemas biológicos (nervioso, endocrino, inmunológico) y la actividad psíquica.

Inicialmente, la neuropsicología solo contaba con el estudio de casos de pacientes que, producto de alguna lesión cerebral, tenían serios problemas con el funcionamiento de su actividad psíquica (memoria, percepción, lenguaje, etc.). En la actualidad, se puede acceder al estudio del funcionamiento de un cerebro sano a partir de técnicas computarizadas (como la tomografía axial de positrones y la resonancia magnética) mientras la persona resuelve alguna tarea que exige la realización de alguna actividad psíquica.

La neuropsicología investiga a través de distintos métodos los efectos a nivel psicológico de las lesiones ocasionadas en distintas regiones de la corteza cerebral y otras partes del cerebro.

7.1.5. Psicología social

Cuando un psicólogo social analiza la relación existente entre un individuo y su familia o su entorno social (grupo de amigos, compañeros de escuela), se concentrará en su comportamiento, intentando entender por qué asume ciertas actitudes o de qué modo influyen las costumbres, normas y valores sociales a lo largo de su continuo y constante proceso de socialización.

En su estudio, la psicología social considera las consecuencias que ejercen los grupos y los productos de la cultura sobre la actividad personal. En ese sentido, estudian los prejuicios sociales, la formación de creencias y actitudes, etc.

twitter.com/calapenshko

Según las investigaciones en psicología social, la probabilidad de intervenir en auxilio de un accidentado es inversamente proporcional a la cantidad de observadores.

7.1.6. Psicopatología

Aunque generalmente se le considera una rama de la medicina, enmarcada en la Psiquiatría, la psicopatología, como rama teórica, intenta describir y explicar con objetividad el comportamiento patológico como expresión de algún **trastorno** en algún nivel del funcionamiento de la personalidad. Dichos **trastornos** suelen manifestarse a través de alteraciones en el pensamiento, en la emoción, pérdida de la memoria, problemas de la percepción, etc. El interés de los investigadores consiste en descubrir las causas e identificar los síntomas que caracterizan a estas alteraciones.

7.2. PSICOLOGÍA APLICADA

Las áreas de aplicación de la Psicología son diversas. Como ya lo habíamos señalado, en tanto ciencia del hombre, nada de lo humano le es ajeno.

El esfuerzo teórico de la investigación básica va a orientarse, con la psicología aplicada, a la solución de problemas vinculados al funcionamiento de los procesos mentales, la personalidad y el comportamiento, tanto individual como grupal, en los diversos ámbitos de la actividad humana. Con ello surgirán nuevos problemas teóricos que requerirán, a su vez, de nuevas investigaciones.

7.2.1. Psicología clínica

Los psicólogos clínicos aplican conocimientos de las diversas ramas teóricas de la Psicología, muy en particular de la psicología de la personalidad y la psicopatología, a partir de las cuales llevan a cabo la **prevención, diagnóstico y tratamiento** de las alteraciones en las diversas áreas del funcionamiento de la personalidad.

Los centros hospitalarios, donde laboran los psicólogos clínicos, atienden a personas que acuden a ellos en busca de una solución a los conflictos individuales o familiares que afectan su bienestar psíquico.

Los psicólogos clínicos efectúan diagnósticos y tratamientos de distintos problemas emocionales y trastornos de la personalidad.

Tradicionalmente, la labor del psicólogo clínico se orientaba a abordar casos a nivel exclusivamente individual; pero aunque ello no ha dejado de ser parte importante de sus funciones, una forma muy utilizada y eficaz de abordar en la terapia es el trabajo grupal.

Los campos de especialización del psicólogo clínico son diversos, así tenemos la prevención en salud mental, la psicoterapia infantil, la psicoterapia familiar, etc.

7.2.2. Psicología educativa

Los psicólogos en esta área investigan y desarrollan formas de optimizar los procesos de **enseñanza** y **aprendizaje**.

Evalúan y diagnostican grupos (aulas) o individuos (alumnos) en función de la consecución de los objetivos educativos. A partir de ellos elaboran programas correctivos en cualquiera de los factores psicológicos involucrados en el proceso educativo: en el área cognitiva, afectiva y motivacional, con relación al método de estudio, al proceso de integración social al grupo escolar, condiciones familiares, etc.

También tiene bajo su responsabilidad el diseño y aplicación del servicio de orientación vocacional y el de consejería psicológica en general. Con relación a la población con la que trabaja, intervienen tanto los estudiantes como también maestros y padres de familia.

En el Perú, la actividad del psicólogo educativo está orientada, básicamente, al ámbito escolar.

¿Y ahora, qué rumbo seguir?. La adolescencia es una etapa de búsqueda y extravíos en la que, pese a las múltiples incertidumbres, se exigen importantes tomas de decisiones respecto al futuro profesional. La orientación vocacional es una de las tareas que, a modo de brújula, desempeña el psicólogo educativo, básicamente, aunque no de forma exclusiva, en el ámbito escolar.

7.2.3. Psicología organizacional

Considera como objeto de estudio las organizaciones sociales, económicas y políticas de diverso carácter y dimensión. Cuando los psicólogos tradicionalmente se orientaron a las organizaciones laborales, dieron origen a la rama conocida como psicología industrial; sin embargo, actualmente la naturaleza de su objeto rebasa contextos industriales, orientándose también a organizaciones comunitarias, culturales, militares, etc.

La psicología organizacional cuenta con un conjunto de teorías, métodos e instrumentos que le permiten investigar y aplicar los conocimientos psicológicos en su ámbito de acción. Su actividad le permite evaluar opiniones, actitudes, valores, ideologías y otros aspectos de la conducta social para luego canalizarlos en la solución de conflictos de naturaleza psicológica en las relaciones interpersonales.

8 Psicología y otras ciencias

Las ciencias, en la actualidad, se hallan en un proceso de integración que se expresa en la acción de abordar de manera sistémica los problemas. La labor **interdisciplinaria** es, hoy en día, una necesidad insoslayable en el quehacer científico.

Cuando se trata del estudio científico de la personalidad del ser humano, podemos hacerlo tomando en cuenta los diversos niveles que lo constituyen: el nivel físico-químico, el nivel biológico, psicológico y social. De esa simple apreciación se puede concluir que ciencias como la Física, la Biología, la Antropología, la Sociología y la Psicología están en condiciones de aportar y enriquecer una concepción científica de la personalidad.

Nuestra ciencia, la Psicología, tiene nexos muy estrechos con las **ciencias biológicas**. No solo la neuropsicología, que como ya vimos estudia la relación del sistema nervioso con la actividad psíquica, sino también ramas muy recientes, como la psiconeuroendocrinología y la psiconeuroinmunología, nos permiten comprender esta relación.

En el marco de las **ciencias sociales**, la Sociología, de la mano con la psicología social, nos permite clarificar las relaciones entre estructuras, grupos, instituciones e individuos.

Los sociólogos estudian la forma en que las estructuras sociales (clases, familia, Estado, comunidad) influyen en la sociedad; centran su investigación en el estudio de las normas, roles, estructuras e instituciones sociales, en tanto que los psicólogos sociales evalúan su impacto en la personalidad individual.

La relación entre Lingüística y Psicología se plasma también en la labor que cumple la Psicolingüística al estudiar la forma como se vinculan nuestros procesos mentales, sobre todo el pensamiento con el lenguaje.

Nos preguntamos, también, qué diferencias existen entre la labor del psicólogo y la labor del psiquiatra. Para empezar, los psiquiatras son médicos, especializados en el estudio y tratamiento de las enfermedades mentales. Por ende, el tratamiento que efectúan de dichas alteraciones es médico, es decir, a través de fármacos. En cambio, los psicólogos clínicos no recetan el uso de medicamentos, sino que efectúan una **labor psicoterapéutica**. La psicoterapia se realiza enfatizando en la relación terapeuta-persona, recurre para ello a diversos procedimientos: técnicas de relajación, reestructuración de pensamientos, modificación de conductas, etc.

El significado histórico de la crisis de la Psicología

La piedra que rechazaron los constructores, ésa vino a ser piedra angular...

Últimamente, cada vez suenan con más frecuencia voces que plantean el problema de la psicología general como un problema de primerísima importancia. Estos planteamientos, y eso es lo más notable, no parten de los filósofos (para quienes eso se ha convertido en una costumbre profesional) ni de los psicólogos teóricos, sino de los psicológicos prácticos, que estudian aspectos concretos de la psicología aplicada, y de los psiquiatras y psicotécnicos, representantes de la parte más puntual y precisa de nuestra ciencia. Es evidente que nos encontramos ante una encrucijada, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la investigación como a la acumulación de material experimental, la sistematización de los conocimientos y la formación de principios y leyes fundamentales. Continuar avanzando en línea recta, seguir realizando el mismo trabajo, dedicarse a acumular material paulatinamente, resulta estéril o incluso imposible. Para seguir adelante hay que marcarse un camino.

De esta crisis metodológica, de la evidente necesidad de dirección que muestran una serie de disciplinas particulares –en un determinado nivel de conocimientos– de coordinar críticamente datos heterogéneos, de sistematizar leyes dispersas, de interpretar y comprobar los resultados, de depurar métodos y conceptos, de establecer principios fundamentales, en una palabra, de darle coherencia al conocimiento, de todo eso es de donde surge la ciencia general.

Por eso, el concepto de psicología general no coincide en absoluto con ese otro concepto básico, central para una serie de disciplinas específicas cual es el de psicología teórica. Esta última (que conforma esencialmente la psicología del hombre adulto normal), debería ser considerada como una de las disciplinas particulares, junto con la psicología animal y la Psicopatología.

El que hasta ahora haya desempeñado, y continúe haciéndolo en parte, ese papel de factor generalizador, y formador hasta cierto punto de la estructura y el sistema de las disciplinas concretas, a las que proporciona los conceptos fundamentales, y a las que conforma según su propia estructura, tiene explicación en la historia del desarrollo de la ciencia, pero no es debido a una necesidad lógica. Si bien la psicología del hombre normal ha jugado un papel rector, ello no se desprende de la propia naturaleza de la ciencia,

sino que ha dependido de condiciones externas: bastará que éstas varíen para que la psicología del hombre normal pierda ese papel rector. En aquellos sistemas psicológicos que cultivan el concepto de inconsciente, el papel de esa disciplina rectora, cuyos conceptos principales sirven de puntos de partida a las ciencias afines, es desempeñado por la psicopatología. Tales son, por ejemplo, los sistemas de Sigmund Freud, Alfred Adler y Ernst Kretschmer.

Para este último, ese papel determinante de la psicopatología no guarda ya relación con el concepto central de inconsciente, como sucede en Freud y Adler. Es decir: ya no se plantea que la Psicopatología sea primordial porque estudia el objeto fundamental (el inconsciente), sino que se recurre a un criterio esencialmente metodológico según el cual la esencia y la naturaleza de los fenómenos a estudiar se revelan en la forma más pura en sus manifestaciones extremas, patológicas. Por consiguiente, hay que ir de la patología a la normalidad, explicar y comprender al hombre normal a partir de la patología y no a la inversa, como se venía haciendo hasta ahora. La clave de la Psicología está en la patología; y no porque esta última haya develado y estudiado antes las raíces de la psique, sino porque ésta es la naturaleza interna de los hechos que a su vez condiciona la naturaleza del conocimiento científico sobre esos hechos. Si para la Psicología tradicional, cualquier persona con una psicopatología es, como objeto de estudio, una persona en mayor o menor grado normal y debe ser definida con respecto a la normalidad, para los nuevos sistemas cualquier persona normal es más o menos patológica y debe por tanto ser interpretada como una variante de tal o cual tipo patológico. Dicho simplemente, unos sistemas consideran a la persona normal como prototipo y al individuo patológico como una variedad o variante de ese prototipo; otros, por el contrario, toman como modelo el fenómeno patológico y consideran lo normal como una variedad suya. ¿Y quién podría decir cómo va a resolver este debate la psicología general futura?

VIGOTSKI, Lev. S. *Obras Escogidas*, Tomo I. pp. 259-260.

Psicología general

Un lugar especial entre las demás ramas de la Psicología ocupa la así llamada psicología general, la cual no constituye una rama independiente de la ciencia psicológica que pueda ser puesta al lado de la psicología pedagógica, psicología jurídica, militar o comparada, etc. Psicología general, es una denominación convencional que se emplea para la caracterización de las leyes más generales mostradas por la Psicología, de los métodos de estudio por ella empleados, de los principios teóricos por los cuales se rige y de los conceptos científicos utilizados. Solamente abstrayéndose de las investigaciones concretas llevadas a cabo en las ramas de la Psicología antes enumeradas, se pueden descubrir y describir estos principios generales, los métodos, las leyes y los conceptos.

Entre sus tareas está la elaboración de problemas de metodología e historia de la Psicología, de la teoría y los métodos de investigación y de las leyes más generales del surgimiento, desarrollo y esencia de los fenómenos psíquicos. La psicología general estudia la actividad cognoscitiva y práctica, las leyes generales de las sensaciones, percepciones, memoria, imaginación, pensamiento y autorregulación psíquica, las particularidades psico-diferenciales del individuo: carácter y temperamento, motivos dominantes en la conducta, etc.

Con los procesos psíquicos generalmente se relacionan los procesos cognoscitivos: las sensaciones y percepciones como reflejo inmediato de los estímulos que actúan sobre los órganos de los sentidos; la memoria como un reflejo que reproduce la realidad; la imaginación y el pensamiento como un reflejo generalizado y reelaborado en la conciencia del hombre de las propiedades de la realidad, inaccesibles al conocimiento en forma inmediata, los procesos volitivos (el despertar de las necesidades, el surgimiento de los motivos o impulsos para actuar en determinada forma, la toma de decisiones y su cumplimiento); los procesos emocionales (el surgimiento de los sentimientos, su dinámica en dependencia de la satisfacción de las necesidades, etc.). Con los estados psíquicos se relacionan las manifestaciones de los sentimientos (estado de ánimo, afectos), las manifestaciones de la atención (concentración, distracción), de la voluntad (seguridad, inseguridad), del pensamiento (duda), etc. Con las propiedades psíquicas o particularidades de la persona se relacionan las cualidades de su inteligencia, pensamiento, las particularidades estables de

su esfera volitiva fijadas en el carácter, en el temperamento y las capacidades y los impulsos arraigados y que surgen al actuar en determinada forma, las propiedades de los sentimientos (irascibilidad, sentimentalismo), etc.

La división de todas las manifestaciones de la psiquis en estas tres categorías señaladas es supremamente condicional. El concepto "proceso psíquico" subraya el carácter procesal, la dinámica del hecho establecido por la Psicología. El concepto "estado anímico" caracteriza el momento estático, relacionado con lo permanente del hecho psíquico. El concepto "peculiaridad psíquica" o "propiedad psíquica" expresa la firmeza del hecho psíquico, su estabilidad y repetición en la estructura de la personalidad humana. El mismo hecho psíquico, por ejemplo "el afecto", es decir, un estallido emocional agitado y de corta duración, puede con todo derecho ser caracterizado tanto como un proceso psíquico (por cuanto en él está expresada la dinámica del desarrollo del sentimiento, y mostrados los estadios que sucesivamente se suceden unos a otros), o como un estado psíquico (por cuanto presenta la característica de la actividad psíquica durante un período de tiempo determinado) o como manifestación de las particularidades psíquicas de la personalidad (por cuanto aquí se manifiesta un rasgo de la personalidad tal como la irascibilidad, furor o vehemencia).

El enfoque más adecuado para el estudio de las cuestiones fundamentales de la psicología general lo da el principio arriba formulado para mostrar la estructura de toda la psicología contemporánea. Este principio es el del desarrollo de la conciencia de la personalidad en su actividad, el cual precisamente debe servir de base para la exposición de la psicología general. Este principio pone en primer plano la investigación de la personalidad, de la actividad y el análisis de sus manifestaciones psíquicas más importantes, el estudio de las esferas cognoscitiva, emotiva y volitiva de la personalidad y de la actividad del hombre, y termina con la caracterización de las peculiaridades psíquicas individuales (temperamento, carácter, capacidades).

PETROVSKI, A. V. *Psicología General*, pp. 64-66.

MÉTODOS DE LA PSICOLOGÍA

Capítulo II

Objetivos

- *Identificar las características y procedimientos que constituyen los métodos usados por la Psicología.*
- *Explicar cómo estos métodos hacen posible el descubrimiento de nuevos hechos y regularidades en la actividad psíquica y el comportamiento.*
- *Evaluar las posibilidades y limitaciones que encierran cada uno de los métodos explicados.*

Introducción

Como podrá darse cuenta, el avance científico, a partir de la solución de los problemas que se le presentan a la ciencia, depende en gran medida de la ***investigación****. Para ello se hace uso de métodos. En su acepción más general, la palabra método indica las vías, formas y procedimientos empleados para resolver, de forma ordenada, los problemas que se presentan. Es así que en Psicología se adoptan varios métodos, algunos de ellos exclusivos de nuestra ciencia, otros compartidos con disciplinas diversas. Tal es el caso de la observación, que también es usada, por ejemplo, en Biología y otras ciencias naturales y sociales.*

Lo mismo ocurre con el método experimental, tan emblemático para la ciencia natural, incorporado a la Psicología por los experimentalistas alemanes a fines del siglo XIX. El método genético, por su parte, garantiza el conocimiento de las leyes que rigen el desarrollo de la actividad psíquica y la personalidad estudiadas por la psicología evolutiva.

La entrevista y los test psicométricos*, finalmente, se constituyen también en importantes herramientas, principalmente para la obtención de información con distintas finalidades, tanto teóricas como prácticas. Las incluimos en este capítulo como técnicas específicas usadas en el quehacer del psicólogo.*

Resulta pertinente señalar que en un sentido amplio, ***método*** *es el conjunto de procedimientos utilizados para resolver con orden un problema de cualquier índole. Asimismo, los métodos nos permiten cumplir con ciertos propósitos. A nivel científico nos permite pasar del desconocimiento al conocimiento. En el caso de la Psicología, como en cualquier otra ciencia, podemos indicar de manera específica cuatro finalidades: describir, explicar, predecir y aplicar. A lo largo de este capítulo vamos a conocer de qué manera los métodos de la Psicología permiten alcanzar las finalidades de esta ciencia, ajustándose a la naturaleza particular de su objeto de estudio.*

1 Método de la observación

¿Qué pasaría si en el microbús en que viaja, en un momento inesperado, una persona comienza a convulsionarse de manera similar a los ataques que sufre un epiléptico?, ¿qué haría?, ¿cómo cree que actuarían las demás personas?, ¿qué cambios se manifestarían en los gestos faciales o posturas de los otros pasajeros?

Como dichos eventos se producirían en forma rápida e inesperada, todo lo que veríamos quedaría registrado en nuestra memoria, la cual, como sabemos, puede perder algunos datos. Por lo tanto, en dichas circunstancias no se producirá una observación, dado que en la observación se requiere precisar qué observar, además, se debe contar con un registro sistemático de los comportamientos observados.

La observación se define como una descripción y registro sistemático de las manifestaciones de conducta (verbales y no-verbales) que se presentan en un sujeto (por ejemplo, un niño con retardo mental) o en un grupo determinado (por ejemplo, alumnos en un salón de clase).

Se sabe también que el registro de las conductas permitirá una mejor comprensión de lo que ocurre con la actividad interna (procesos psicológicos). Asimismo, es necesario aclarar que la actividad de observar es diferente a la actividad cotidiana de mirar. Esta última no necesita un entrenamiento ni se propone un objetivo como parte de un proceso de investigación científica, solo es el ejercicio de una capacidad presente en todo individuo con condiciones visuales normales. En cambio, observar sí implica un entrenamiento previo y un conocimiento de la fundamentación teórico-práctica del porqué y para qué observar en Psicología. La observación es el examen atento de sucesos y fenómenos a través de cierta metodología que ahora pasamos a detallar.

1.1. CLASIFICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

Podemos clasificar la observación de acuerdo al grado de participación del observador y según el grado de sistematización de lo observado.

1.1.1. Según el grado de participación del observador

A. Observación externa o no participante

Este tipo de observación se caracteriza por que el observador no pertenece al grupo objeto de estudio. Puede ser directa, cuando el observador emplea cuestionarios o entrevistas e interactúa en plano distante, o indirecta, cuando el observador no interactúa con el sujeto, recoge notas, archivos, etc.

B. Observación interna o participante

Es cuando el observador pertenece al grupo objeto de estudio. Puede ser pasiva, cuando el observador interactúa lo menos posible, sólo observa y está ahí presente, o activa, cuando el observador forma parte del grupo e interactúa como si fuese uno más.

C. Autoobservación

Es cuando el observador es a su vez el sujeto observado. Tiene el mayor grado de participación.

Para autoobservarse correctamente, una persona necesita de la introspección (hacer objetivo lo subjetivo). Se critica su fiabilidad ya que existen personas que pueden autoobservarse y otras que no, en este caso han de recibir un entrenamiento.

1.1.2. Según el grado de sistematización de lo observado

A. No sistematizada ocasionalmente o no controlada

Es cuando se realiza un escrutinio muy cuidadoso de situaciones de la vida real, previamente establecidas, pero en las que no se intenta utilizar instrumentos de precisión ni tampoco se quiere comprobar la exactitud de los fenómenos observados. Se presta gran atención a lo que se observa y hay que estar muy preparados para captar lo que ocurre.

Es no estructurada, no sistematizada, pero muy abierta. Normalmente, esto se utiliza cuando conocemos poco del hecho a observar, en situaciones poco conocidas, complejas o poco definidas.

B. Sistematizada o controlada

Es la más utilizada en ciencias humanas y Psicología. Es preferible a la anterior. Su propósito es descubrir y precisar con exactitud determinados elementos de conducta que poseen un valor predictivo (frecuencia).

C. Muy sistematizada

Se produce en las investigaciones experimentales, consiste en registrar, con instrumentos de precisión, conductas establecidas previamente bajo condiciones artificiales. Se caracteriza por cumplir las siguientes condiciones.

- Las variables que van a ser observadas están aisladas y basadas en una teoría explícita.
- No se va a registrar nada que no caiga dentro de una categoría preestablecida.
- Las situaciones de partida están sometidas a riguroso control para que se puedan comparar con situaciones similares o se puedan replicar.

En la escuela 60 de Venezuela, el entrenador le indica a una niña autista donde debe colocar las piezas de un juego lógico. Ella observa la mano del entrenador donde las coloca y posteriormente ella lo hace en el lugar correcto.

1.2. PROCESO DE OBSERVACIÓN

A continuación, mostramos los diversos momentos por los cuales pasa el proceso de observación:

1.2.1. Determinación del objetivo

- Definir con claridad y precisión las conductas a observar.
- Registrar, dentro del aula, en una hora de clase, las veces que un niño jala el cabello a sus compañeros.
- Observar las conductas autoagresivas que emite un niño autista frente a una situación frustrante.

1.2.2. Establecimiento de las condiciones de observación

Señalar la circunstancia, ambiente y lugar en que se va a realizar la observación.

- Observaremos la conducta en el aula del 2.° A, en la clase que sigue después del recreo.

1.2.3. Ejecución de la observación

Registrar sistemáticamente las conductas que se han planteado como objetivos.

- El día determinado, el observador, de 10:45 a.m. a 11:45 a.m., registra la conducta de jalar el cabello realizada por un niño (sujeto de observación) en el aula del 2.° A.

El psicólogo infantil utiliza la observación del juego de esta niña como medio para conocer sus habilidades intelectuales, afectos, conflictos, carencias o necesidades.

1.2.4. Informe

Es el registro cuantitativo (número de veces que se hace la conducta) y cualitativo (interpretación), que se hace con el auxilio de gráficos y tablas que expresan la frecuencia con que las conductas se han presentado. Una parte del informe presentado por el observador dice: "El niño Alberto emitió la conducta de jalar el cabello en cuatro (4) oportunidades, siendo dos (2) veces amonestado verbalmente por la profesora...".

LA OBSERVACIÓN	
Ventajas	**Desventajas**
• Permite recoger los datos tal como estos se presentan en el ambiente natural o social.	• Subjetividad: Intervienen en las actitudes, prejuicios y creencias del observador, tanto en la observación misma como en la interpretación.
• Los datos pueden ser recogidos independientemente de la voluntad del sujeto observado.	• En muchos casos presenta aplicabilidad restringida, en relación con la duración y concurrencia de hechos que luego no se van a repetir.
• Se estudian los fenómenos de manera directa, sin intermediarios, lo cual permite disminuir la distorsión.	• Énfasis excesivo sólo en la cuantificación de conductas.
• Es simple, pues solo requiere el uso de lápiz y papel.	• El ejercicio de observar requiere capacidades, entrenamiento de parte del observador.
• Permite recoger hechos relevantes y ricos que ocurren en situaciones espontáneas.	• Superficialidad: Solo observamos las manifestaciones externas del sujeto, pero no los aspectos subjetivos, lo cual puede complementarse con la entrevista.

Ahora veremos con un ejemplo la aplicación de un registro de observación.

Supongamos que en un centro educativo se desea conocer el comportamiento de atención durante una hora de clase. Para ese fin el Departamento de Psicopedagogía encarga a un auxiliar, capacitado en técnicas de observación, para que registre los comportamientos de atención o desatención. Para ese fin utilizará el siguiente registro de observación:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA DE ATENCIÓN EN EL AULA DE CLASE

INDICACIONES: Registre con (✓) solo si la conducta aparece por lo menos una vez en cada intervalo de tiempo.

ALUMNO OBSERVADO: Jeremías Alcalá OBSERVADOR: Salvador Pomalaya

AULA: 3B FECHA: 15/08/2006 HORA: 14:00

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	10'	10'	10'	10'	10'	10'	ATENCIÓN	DESATENCIÓN
ATENCIÓN	Mantiene contacto visual con el profesor	✓	✓					2	
	Hace anotaciones durante la clase	✓	✓	✓				3	
	Desarrolla los ejercicios propuestos en clase			✓				1	
DESATENCIÓN	Conversa con su compañero de carpeta				✓				1
	Lee materiales ajenos a la clase					✓			1
	Apoya su cabeza sobre la carpeta con los ojos cerrados						✓		1
	TOTALES	2	2	2	1	1	1	6	3

Este formulario debe ser diseñado de acuerdo con las características de la población. Por ejemplo, si un colegio está ubicado en una zona extremadamente pobre, sería extraño suponer que un alumno se distrae jugando con su teléfono celular. Por lo tanto, esa sub-categoría de la desatención no servirá para esta población.

En este ejemplo se observa que los resultados cuantitativos señalan que la conducta de atención es mayor que la conducta de desatención. Además, nos indica que la atención se ha manifestado durante los primeros 30 minutos y la desatención en el tiempo restante.

Los resultados cualitativos nos indican que el alumno inicia la clase con un alto nivel de atención y que decae hasta focalizar su atención a un contenido ajeno a la clase.

Podrían plantearse las siguientes hipótesis sobre los resultados observados:

- Problemas en el alumno:
  - Quiere atender pero no comprende la clase.
  - Tiene bajo nivel nutricional.
  - Tiene problemas sensoriales: visión, audición, etc.
  - No le interesa la clase.
  - Bajo nivel intelectual.
- Problemas del profesor:
  - Inicia con ejemplos motivadores y luego continúa con ejemplos muy complejos.
  - Tiene la voz muy baja.
  - No se entiende lo que escribe en la pizarra o lo que dice verbalmente.
  - No busca la participación del alumno.

Estas hipótesis tienen que ser contrastadas para luego tomar las medidas pertinentes.

1.3. OBSERVACIÓN NATURAL Y ARTIFICIAL

Cuando los psicólogos observan la conducta de las personas en un aula de clase, en una discoteca, en un ómnibus de transporte público o en cualquier otro ambiente donde ellas muestran espontáneamente sus conductas, el procedimiento se denomina **observación natural**; en otras ocasiones, el psicólogo puede crear, acomodar y arreglar las condiciones en un ambiente específico para que se manifieste la conducta que quiere observar, esto, más bien, sería una **observación artificial**.

2 MÉTODO EXPERIMENTAL

Existe otro método en el cual, a diferencia del anterior, el investigador no sólo describe o registra las acciones externas de los sujetos, sino que persigue como propósito fundamental la **explicación**. Todo conocimiento científico es producto de un conjunto de investigaciones que apuntan a descubrir y fundamentar el porqué de la ocurrencia o no de determinados fenómenos. Es así que en la Psicología, en sus diversos campos de investigación, se plantea la necesidad de explicar, por ejemplo, lo siguiente:

¿Por qué percibimos de manera total y no de forma fragmentada a los seres o cosas?

¿Por qué las personas olvidan?

¿Qué leyes rigen los diversos aprendizajes en el hombre?

¿Por qué las personas se comportan de manera distinta en situaciones grupales?

Es por ello que el método experimental, a través de una investigación planificada, controlada y rigurosa de los diversos fenómenos psicológicos, permite descubrir y establecer relaciones de causa-efecto que expliquen dichos fenómenos.

El experimentador o psicólogo, de manera anticipada, propone el porqué y el cómo va a investigar. Con esa finalidad, expone a uno o más grupos experimentales al efecto de una variable experimental y se comparan los resultados con grupos de control o de comparación.

2.1. FORMAS DEL MÉTODO EXPERIMENTAL

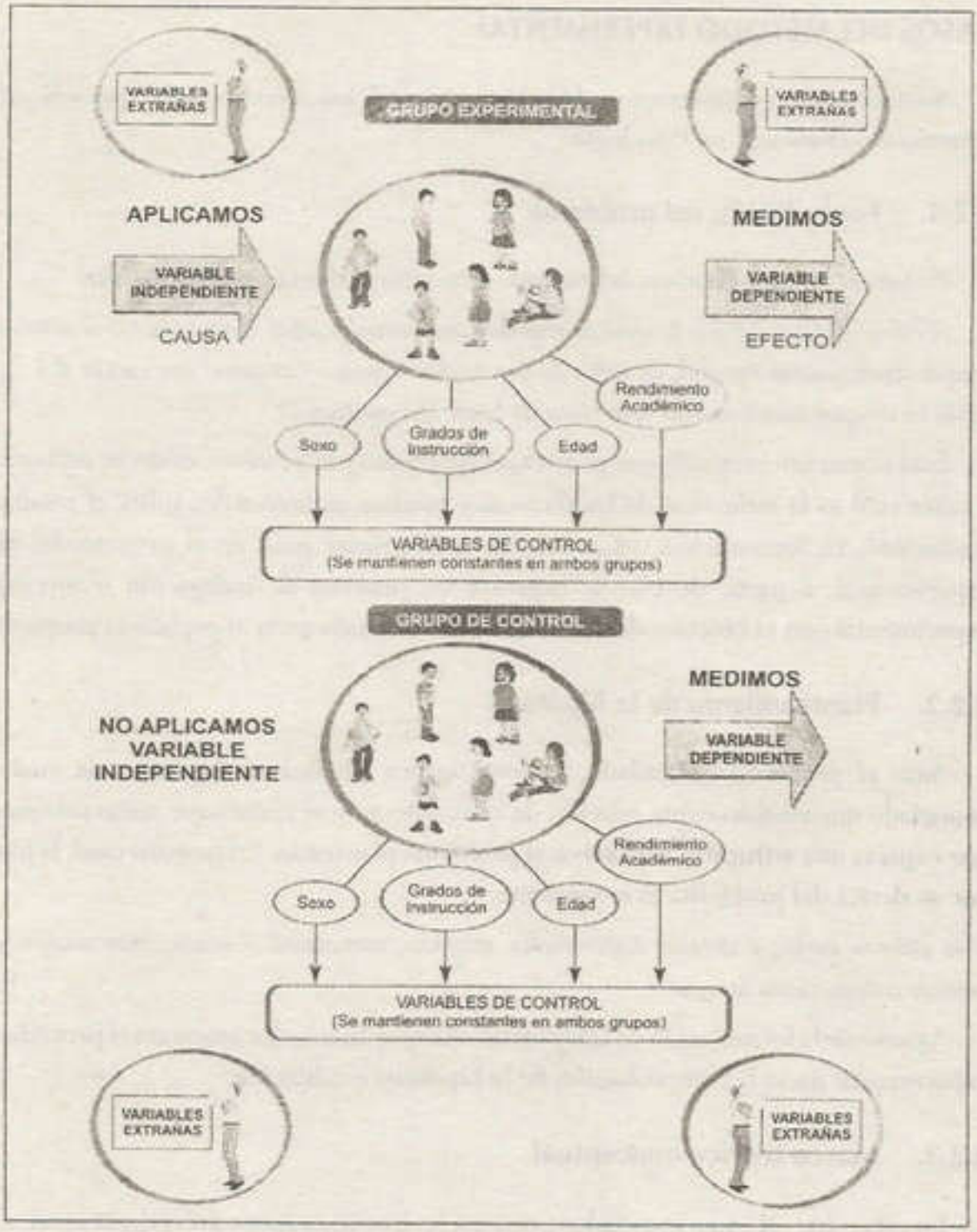
En la investigación psicológica, el método experimental se presenta de dos maneras:

2.1.1. Experimento de laboratorio

Temas de psicología, como sensación, percepción, memoria, aprendizaje, actitudes, pensamiento, lenguaje y otros han sido estudiados en contextos altamente controlados (laboratorio). Se logra casi un control absoluto de varias condiciones experimentales, pero la situación creada es totalmente artificial.

2.1.2. Experimento de campo controlado

Dada la complejidad y multicausalidad de los fenómenos psicológicos, muchos de estos no son posibles de someterse a condiciones controladas y artificiales. En este caso, la situación experimental se realiza en su **contexto natural**; por ejemplo, estudiar el efecto de un programa de aprendizaje en un salón de clases (contexto natural). Aquí el experimentador conoce que existen varias condiciones que, en este contexto, no van a ser controladas y pueden afectar su interpretación final. Esta modalidad es usada en investigaciones sociales y educativas.



El método experimental. La semejanza en los dos círculos representa la homogeneidad entre el grupo experimental y el grupo de control.

Las variables de control: sexo, grado de instrucción, edad y rendimiento académico, garantizan esa homogeneidad.

Se observa que solo en el grupo experimental se aplica la variable independiente, mientras que en el grupo de control no se aplica dicha variable; pero luego se procede a la medición de la variable dependiente y se comparan los resultados obtenidos en ambos grupos.

Asimismo, se observa en las esquinas del gráfico a nuestro investigador tratando de impedir el ingreso de variables extrañas, las cuales, como sabemos, pueden afectar el proceso y el resultado de la investigación

2.2. PASOS DEL MÉTODO EXPERIMENTAL

A continuación enumeramos, de manera general, los diversos pasos que son parte del proceso experimental en Psicología:

2.2.1. Formulación del problema

Podemos ver la aplicación del método experimental en el siguiente caso:

¿Cuál es el efecto del uso de técnicas y medios audiovisuales sobre el rendimiento académico, en el área de comunicación integral, en niños de 6 y 8 años (varones y mujeres) que cursan el 1.° y el 2.° grado en colegios nacionales del cono norte de Lima Metropolitana?

Esta es una interrogante que plantea un problema por resolver, es decir, está orientada a saber cuál es la influencia de las técnicas y medios audiovisuales sobre el rendimiento académico. La formulación del problema es el primer paso en el proceso del método experimental, a partir de ello se organiza un proceso de indagación o investigación experimental con el objetivo de dar una solución satisfactoria al problema propuesto.

2.2.2. Planteamiento de la hipótesis

Ante el problema formulado, el investigador plantea su hipótesis, la cual es un enunciado que establece una relación de causa-efecto y se constituye como un enunciado que expresa una **solución tentativa** al problema planteado. En nuestro caso, la hipótesis que se deriva del problema es la siguiente:

Si se utilizan medios y técnicas audiovisuales, entonces, aumentará el rendimiento académico en el curso de comunicación integral.

A partir de la formulación de la hipótesis, el experimentador orientará el procedimiento experimental hacia la comprobación de la hipótesis establecida.

2.2.3. Marco teórico-conceptual

En esta parte, el experimentador presenta las investigaciones precedentes con relación al problema planteado, la teoría científica que está asumiendo como fundamento para su investigación y una definición clara y precisa de los términos a utilizar. Así, en nuestro ejemplo, el experimentador trata de establecer una relación causal entre medios de enseñanza y rendimiento académico en el curso de comunicación integral. Para ello, el experimentador especificará conceptualmente la teoría de aprendizaje que asume, los fundamentos teóricos sobre medios de enseñanza y su papel en la enseñanza-aprendizaje y, dado que trabaja con niños, también hará mención sobre la teoría de desarrollo humano que está siendo base para su investigación.

2.2.4. Determinación de variables

En el método experimental, a toda característica, propiedad o cualidad de un fenómeno o hecho que tiende a variar, y que es sujeto de medición y evaluación, se le denomina **variable**. Es necesario precisar que durante el proceso experimental existen hechos que el investigador, de forma intencional, provoca, controla y manipula mientras que otros ocurren como consecuencia de la ejecución del experimento. Así, durante el desarrollo del método experimental se presentan los siguientes tipos de variables:

A. Variable independiente (VI)

Se le denomina también causal o experimental. Es la variable que causa cambios, es decir, que afecta de forma determinante a la variable dependiente. Esta variable va a ser manipulada y controlada por el experimentador. En nuestro ejemplo serían las técnicas y medios audiovisuales.

B. Variable dependiente (VD)

Es la variable efecto o condicionada que va a ser afectada por la acción de la variable independiente, ya sea en forma individual o grupal. En este caso, sería el rendimiento académico en el área de comunicación integral.

C. Variable de control (VC)

Es un conjunto de condiciones o eventos controlados por el experimentador y que permite, por un lado, **homogenizar** a los sujetos participantes, y, por otro, controlar posibles fuentes de distorsión o error que pueden afectar la relación variable independiente-variable dependiente. Entre las condiciones que son susceptibles de control tenemos las siguientes: sexo, edad, condición socioeconómica, nivel educativo, nivel intelectual, etc.

D. Variable extraña (VE)

Está constituida por aquellos eventos que aparecen en forma sorpresiva en el proceso de experimentación y alteran o distorsionan, total o parcialmente, la medición de la variable dependiente. Las variables extrañas escapan al control del experimentador.

A partir de nuestro ejemplo, se pueden especificar las siguientes variables:

VARIABLE INDEPENDIENTE (Causa)	Técnicas y medios audiovisuales.
VARIABLE DEPENDIENTE (Efecto)	Rendimiento académico en el curso de comunicación integral.
VARIABLES DE CONTROL	• Sexo: Varones y mujeres. • Edad: 6 a 8 años. • Nivel escolar: primer y segundo grado de primaria. • Procedencia: Colegios nacionales del cono norte de Lima Metropolitana.
VARIABLES EXTRAÑAS (Posibles eventos que podrían manifestarse)	• Enfermedades de algunos de los niños. • Corte imprevisto del fluido eléctrico.

2.2.5. Selección de sujetos

En la ciudad de Lima existen miles de niños entre 6 y 8 años que estudian el primer grado de primaria en colegios nacionales del cono norte. Por ejemplo: ¿Todos estos niños podrían ser estudiados por los psicólogos? Obviamente esta tarea es casi imposible, además de ser costosa y de demandar un largo tiempo. Sin embargo, los resultados y hallazgos de la investigación experimental pretenden ser **generalizables** a este gran conjunto de personas.

Para conseguir este propósito es necesario que, a partir de este gran conjunto de personas denominado **población**, se extraiga a un pequeño grupo de sujetos (**muestra**), el cual deberá reunir características similares a la población de referencia (es decir, que sea representativa). Uno de los procedimientos utilizados en Psicología para obtener una muestra representativa es el **muestreo aleatorio** o por azar. Así, por ejemplo, nuestra población de referencia son los alumnos del primer grado de primaria de colegios nacionales del cono norte de Lima. A partir de ésta se puede hacer un sorteo con todos los miembros de la población de referencia y extraer como muestra una cantidad de 200 alumnos.

Pero sabemos que los alumnos que estudian en el primer grado de primaria en colegios nacionales del cono norte están conformados por varones y mujeres, suponiendo que tenemos el dato estadístico del total de alumnos que asisten al primer grado de primaria: 47% varones y 53% mujeres. En este caso sería conveniente utilizar un **muestreo estratificado**, es decir, que la muestra sea proporcional, en términos porcentuales, a la cantidad de varones y mujeres de nuestra población de referencia.

2.2.6. Formación de grupos: experimental y control

Ahora, a partir de la selección de sujetos podemos formar, también de manera aleatoria, el grupo experimental y el grupo de control, de manera que cada uno de los integrantes de la muestra tenga la posibilidad de conformar los mencionados grupos. Estos dos grupos serán semejantes en todo, excepto en la aplicación de la variable independiente.

Es así que el grupo experimental va a recibir la aplicación de la variable independiente mientras que el grupo de control, no. El propósito central es **comparar los resultados** obtenidos en ambos grupos y determinar si, realmente, las diferencias obtenidas en los resultados son por efecto o no de la variable independiente.

2.2.7. Aplicación o ejecución del experimento

Es la fase en la cual se lleva a cabo todo lo planificado y, fundamentalmente, se comprueba, en los hechos, la relación entre la variable independiente y la variable dependiente. Para nuestro caso tiene que probarse si el uso de técnicas y medios audiovisuales aumenta el rendimiento académico en el área de comunicación integral.

	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
	Prueba en el curso de comunicación integral	Aplicación de la variable variable independiente	Prueba en el curso de comunicación integral
GRUPO EXPERIMENTAL (GE)	13	SI	18
GRUPO CONTROL (GC)	13	NO	13

El cuadro nos muestra los resultados obtenidos por el grupo experimental y de control, antes y después de la aplicación de la variable independiente (VI). Se aprecia que antes de la aplicación de la VI los resultados en una prueba son similares en ambos grupos. Luego se produce la aplicación de la VI al GE. Después se toma la misma prueba en ambos grupos y se aprecia que las diferencias en los resultados obtenidos son significativas, pero no siempre ocurre así.

2.2.8. Conclusiones finales

En esta etapa final se presentan, de manera sintética, los diversos datos cuantitativos con su correspondiente interpretación. El objetivo principal es concluir si la investigación experimental ejecutada pudo, o no, verificar la hipótesis planteada ante el problema de investigación.

En nuestro caso, si los resultados demuestran que los alumnos del grupo experimental tuvieron un aumento significativo en su rendimiento académico, en comparación con el grupo control, entonces la hipótesis se aceptaría y se confirmaría que las técnicas y medios audiovisuales mejoran el rendimiento académico; pero si el grupo experimental alcanza igual o menor rendimiento académico que el grupo de control, entonces, en ese caso, rechazaríamos la hipótesis.

3 Método correlacional

El hombre, en contacto con el mundo, se preocupa por descubrir regularidades, porque con ello ejerce mayor control sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. El descubrimiento de que frotar leña produce fuego va a llevar al hombre a aplicar este conocimiento en el futuro, porque el fuego le permitirá protegerse del frío y cocer sus alimentos.

El método experimental tiene como objetivo encontrar regularidades del tipo causa-efecto, pero hay otras regularidades que no siempre son de este tipo. Por ejemplo, decir que la fiebre es la causa del dolor de cabeza es algo apresurado, pues lo más sensato sería pensar que existe correlación entre ambas, es decir, al aparecer la fiebre es probable que aparezca el dolor de cabeza; pero lo más adecuado es afirmar que ambos tienen como causa común una infección.

El método correlacional consiste en conocer el **grado de relación** que existe entre dos variables que son de interés para el investigador. Así, por ejemplo, supongamos que queremos conocer la relación entre inteligencia (rendimiento intelectual) y los puntajes obtenidos en el examen de admisión UNMSM-2001 en una muestra representativa de ingresantes. Se dice que es una **correlación positiva** cuando a niveles altos en rendimiento intelectual les corresponden niveles altos en los puntajes obtenidos en el examen de admisión; en cambio, será una **correlación negativa** si una de las variables aumenta y la otra disminuye. Es necesario precisar que hallan una correlación positiva y significativa, entre las variables estudiadas, no significa que la inteligencia es la causa del alto puntaje en el examen de admisión, ya que para plantear ello se tendría que llevar a cabo una investigación sobre la base del método experimental.

A continuación, presentamos un cuadro de diferencias entre ambos métodos:

MÉTODO EXPERIMENTAL	MÉTODO CORRELACIONAL
• Determina la existencia de relaciones causa-efecto entre las variables estudiadas. • Se realiza la manipulación de la variable independiente sobre la dependiente. • Se realiza en contextos en los que se puede ejercer un riguroso y estricto control.	• No determina relaciones de causa-efecto, pero sí correlaciones que tienen valor predictivo. • No se manipula ninguna variable. Se miden las variables estudiadas y se calcula, estadísticamente, su correlación. • Se realiza en contextos sociales y educativos en los que el control experimental es prácticamente imposible.

4 Método genético

Cuando el interés **consiste en conocer la génesis y las leyes que rigen el desarrollo de los procesos psíquicos, la conciencia y la personalidad**, recurrimos al método genético. Así pues, preguntas como: ¿En qué momento comenzamos a pensar? ¿Piensa igual que un niño un infante? ¿Qué leyes rigen el desarrollo moral del niño? ¿Por qué se consolidan los sentimientos en la niñez y no en la infancia?, y otras más, son estudiadas sobre la base del método genético. Como notará, por las preguntas planteadas, este método tiene una estrecha relación con el campo de estudio de la psicología evolutiva, genética o del desarrollo, la cual investiga sobre el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo y moral en las diversas etapas de la vida del ser humano. Existen dos modalidades:

4.1. LONGITUDINAL

Esta modalidad consiste en estudiar a un sujeto, o a un grupo, durante un período prolongado de tiempo. Por ejemplo, estudiar el desarrollo afectivo de un grupo de infantes desde que nacen hasta los 5 años, en un hogar-cuna de Villa el Salvador.

El psicólogo suizo Jean Piaget realizó aportes valiosos para la comprensión del desarrollo cognitivo del niño. El denominado método **clínico-crítico** permitía someter a diversas experiencias a los niños y acceder a la forma de razonamiento que habían utilizado para la solución de un problema.

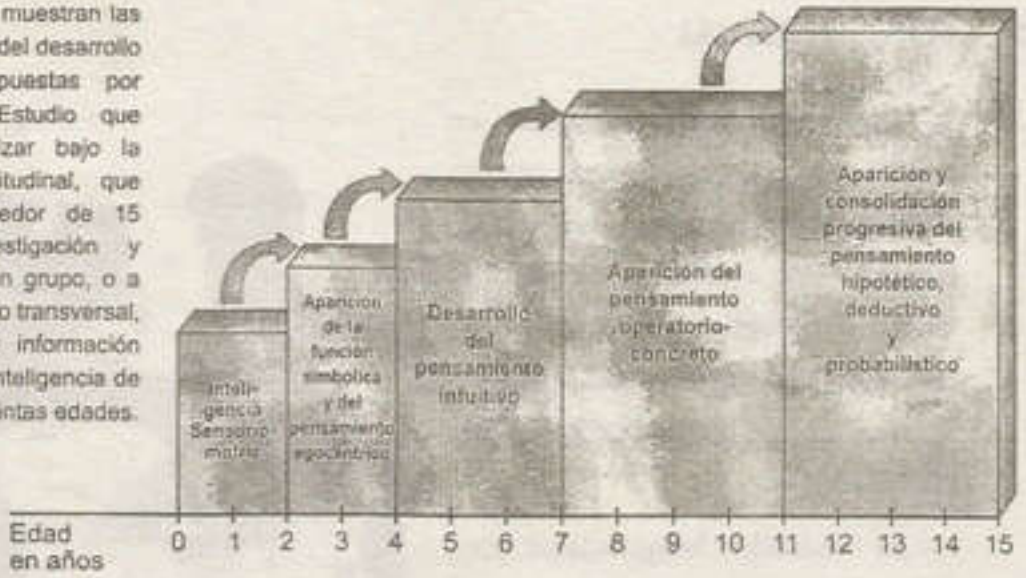
El método longitudinal nos permitirá, por un lado, tener descripciones de cómo se manifiesta un proceso psicológico determinado en un largo periodo de tiempo y, por otro, arribar a explicaciones sobre la génesis y desarrollo de alguna manifestación psicológica. Sin embargo, el método longitudinal tiene su mayor desventaja justamente en el tiempo prolongado de estudio al que estarán sometidos el sujeto o el grupo. En nuestro ejemplo puede haber condiciones como la mortalidad de algún infante, enfermedades, cambios de domicilio, retiro del infante del hogar-cuna, adopciones, etc., que afectan los propósitos y resultados de la investigación.

4.2. TRANSVERSAL

Ante las dificultades que presenta el método longitudinal, se ha desarrollado como alternativa el método transversal. Esta forma de investigación consiste en estudiar a un grupo de sujetos de diferentes edades en un mismo momento o tiempo determinado. Por ejemplo, queremos investigar el desarrollo del juego en un grupo de sujetos de 2 años a 10 años de edad. Para ello agruparemos a los sujetos por edades, y en cada subgrupo estableceremos las formas de juegos, características más relevantes de cada uno de ellos y el paso de una forma de juego a otra.

A diferencia del método longitudinal, ya no necesitaremos de un tiempo prolongado, sino que en un tiempo determinado podemos investigar el desarrollo de una conducta y/o proceso psíquico, por tanto, tendremos resultados y conclusiones más rápidas e investigaciones menos costosas.

En el gráfico se muestran las diversas etapas del desarrollo intelectual, propuestas por Jean Piaget. Estudio que se puede realizar bajo la modalidad longitudinal, que implicaría alrededor de 15 años de investigación y seguimiento a un grupo, o a través del método transversal, que nos daría información actual sobre la inteligencia de personas de distintas edades.



5 TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Como parte de los métodos utilizados en Psicología, se recurre al empleo de técnicas e instrumentos para la obtención de datos con fines de diagnóstico y/o investigación.

En el caso de la Psicología, tiene particular relevancia la entrevista y el uso de test psicométricos.

5.1. LA ENTREVISTA

Esta técnica, que permite recoger información directa de un sujeto o grupo, es aplicada no solo en Psicología, sino también en actividades profesionales como Sociología, Periodismo, Trabajo Social, Administración de Empresas, etc.

En el quehacer psicológico existe la necesidad de conocer más de cerca los motivos, razones y sentimientos que movilizan la actividad de un individuo. Para ello se hace necesaria la entrevista, la cual es una conversación que se sostiene entre dos o más personas con un propósito definido. En esta relación interpersonal, la conversación no se da sobre cualquier tema: hay objetivos y roles claramente establecidos. Es así que el entrevistador (es decir, el psicólogo), quien ha sido formado en las diversas técnicas para entrevistar, dirige la entrevista según los objetivos para los cuales ha sido diseñada; en cambio, el entrevistado va a comunicar y manifestar, verbal y corporalmente, sus formas de pensar, afectos, motivos, intereses y necesidades. Dada la riqueza y complejidad de las vivencias psicológicas del entrevistado, éstas van a influir en el curso y desarrollo que presentará el proceso de la entrevista, técnica valiosa que puede aplicarse a los siguientes campos de acción de la Psicología:

- **Consejería y orientación**

  A nivel escolar, vocacional y clínico (en situaciones personales que no necesitan un proceso de psicoterapia).

- **Como parte del proceso psicoterapéutico**

  En el cual el propósito es ayudar a una persona o grupo (terapia grupal) a tomar conciencia de su problema y encontrar su respectiva solución.

- **En el ámbito laboral**

  En el cual la entrevista es uno de los criterios que se toman en cuenta para la selección del personal, la promoción a nuevos puestos de trabajo, etc.

Dada la influencia que ha tenido la psicología clínica en la especialización de una gran cantidad de psicólogos, se ha desarrollado la **entrevista clínica**. Al respecto, el Dr. Víctor Amorós Terán, en su libro *La entrevista psicoterapéutica*, nos dice lo siguiente:

Es el instrumento más empleado en psicología clínica y tiene una función muy importante en cualquier tratamiento psicológico. Interviene decididamente en el diagnóstico y acompaña y sigue al tratamiento (Mackinnon, 1973; Garfield, 1979; Bernstein, 1982). El entrevistado puede acudir en forma voluntaria, también en contra de su voluntad, con resentimiento y desagrado. Sea como fuere, en la entrevista clínica la pregunta que inmediatamente nos hacemos es cómo podemos ayudar al paciente.[1]

[1] AMORÓS TERÁN, Víctor. *La entrevista psicoterapéutica*, 1988.

5.1.1. Tipos de entrevista

A. Directiva

El entrevistador dirige la entrevista a través de preguntas que ha elaborado anticipadamente. Por ejemplo, tenemos el siguiente caso:

"C" es un varón de 22 años, de raza mestiza, con estudios superiores y pronto va a contraer matrimonio.

Psicólogo: *Bueno, ¿en qué lo puedo ayudar?*

C: *Bien, dicen que soy una persona muy agresiva.*

Psicólogo: *¿Cómo se llama Ud.?*

C: *Me llamo C. Díaz*

Psicólogo: *Bueno, señor C. Díaz, ¿quiénes dicen que Ud. es una persona agresiva?*

C: *Todos*

En la Psicología, una de las herramientas para el conocimiento de una personalidad es la entrevista. A través de esta el(la) psicólogo(a) establece un contacto directo, cara a cara con la persona que acude o es derivada a su servicio. Asimismo tendrá la posibilidad de confrontar los exámenes psicológicos, las referencias recibidas por terceros (padres de familia, amigos, profesores) con los datos recogidos en la entrevista.

Psicólogo: *¿Quiénes son todos? Especifique, por favor.*

C: *Me lo viene diciendo mi madre, mi hermana mayor y, sobre todo, (agacha la cabeza) mi novia.*

Psicólogo: *Veamos, ¿por qué dice su madre que Ud. es agresivo?*

C: *Recuerdo que desde pequeño siempre lo hacía, incluso les decía a las vecinas que yo había nacido así, según dice porque nací de forma prematura y con riesgo de aborto.*

Psicólogo: *¿Y Ud. está convencido de ello?*

C: *Francamente (en tono de voz baja), no lo sé. Me han dicho tantas cosas.*

B. No-directiva

También existe la entrevista no-directiva, la cual trata de conversaciones en las cuales hay un orden preestablecido. Hay una idea previa de lo que se quiere, pero no hay una guía que se tenga que seguir necesariamente. Por ejemplo, veamos el siguiente caso:

"F" es una mujer de 24 años, de mirada inquisidora, tono de voz fuerte y lo que destaca e impresiona a primera vista es su marcada contextura delgada. Han transcurrido tres sesiones de entrevista:

F: *Me siento muy mal (alarga la frase y hace énfasis), quizás se deba a la muerte de mi padre o aquella vez en que Orlando me dejó por otra mujer.*

Psicólogo: *¿De qué le gustaría hablar?*

F: *Quisiera hablar de la muerte de mi padre, ¿qué le parece si otro día tocamos el tema de Orlando?*

Psicólogo: *Está bien, la escucho.*

5.2. LOS TEST O PRUEBAS PSICOLÓGICAS

Encontramos que gran cantidad de personas han sido evaluadas a través de los denominados **test psicológicos**, los cuales, por lo general, pretenden dar una información acerca de la personalidad, inteligencia, actitudes o intereses presentes de una persona o grupo. En la actualidad, contar con esta información se ha convertido en una necesidad para instituciones públicas o privadas. Así vemos, por ejemplo, que los colegios toman pruebas para seleccionar a los futuros estudiantes, las empresas necesitan conocer las habilidades, rasgos de personalidad o actitudes hacia el trabajo de sus futuros trabajadores; las pruebas tomadas en las universidades nacionales o particulares encuentran su fundamento en criterios psicológicos.

Esta realidad genera la siguiente pregunta: ¿Por qué existe la necesidad de medir la actividad psicológica en la sociedad actual? Responder dicha interrogante no es tan simple; pero comenzaremos precisando que ante el desarrollo industrial producido en el siglo XIX, en Europa, y la consecuente especialización en la división del proceso productivo o económico, en general, había la necesidad de conocer de manera más precisa a las personas que podrían ser aptas para ocupar un determinado puesto de trabajo (por ejemplo, manipular u operar una máquina). Por ello era inevitable la selección y la clasificación de las personas. Este movimiento de medición, selección y clasificación de personas llegó al ámbito educativo, es así que en varios países de Europa se dictan leyes que permiten universalizar, como derecho, la educación básica o primaria. Ello conlleva a un aumento de la cobertura educativa, pues ahora hay que educar a más niños y prepararlos para la ascendente sociedad industrial. En síntesis, el movimiento que impulsó el uso de los test psicológicos está estrechamente relacionado con las necesidades de una sociedad industrial por seleccionar y clasificar a los individuos que sean aptos para la ejecución eficiente de determinadas tareas.

El nombre test mental (test en inglés significa prueba o ensayo) fue introducido por el psicólogo McKeen Cattell[2] en 1890. Se puede definir un test como un conjunto de estímulos o situaciones a los que es sometido un sujeto o grupo con el propósito de medir y evaluar las respuestas que efectúa el sujeto o grupo.

Cuando se evalúa la personalidad, intereses o capacidad intelectual de un sujeto o grupo, la medición psicológica que se realiza tiene las siguientes características:

---

2 Psicólogo norteamericano que perteneció a la escuela de Wilhelm Wundt, de quien se hizo asistente. Se dedicó a realizar experimentos psicológicos e instituyó el término test mental.

A. Indirecta

Porque la medición de lo psíquico se hace a través de las respuestas del sujeto; no se mide directamente el proceso psíquico evaluado, sino sus manifestaciones.

B. Relativa

Porque la actividad psicológica, en general, está en constante cambio y desarrollo. Es así que si un niño es evaluado en sus capacidades intelectuales, el resultado nos permitirá obtener una medida de ellas para ese momento del desarrollo, lo cual implica que seguirán desarrollándose, o no, en función de un conjunto de factores que alentarán o retrasarán su desarrollo intelectual. Esto mismo es generalizable para los diversos procesos psicológicos, capacidades y actitudes que el ser humano manifiesta.

Una de las tantas actividades del psicólogo es la evaluación a través de los test psicológicos.
En la foto se aprecia la aplicación de la escala Weschler a una niña para conocer su nivel de inteligencia.

C. Aproximada

Porque al medir mediante un test algún proceso psíquico, el resultado obtenido no es un dato exacto, sino cercano al proceso psicológico evaluado. Deben tomarse en cuenta las condiciones en que fue evaluado el sujeto, la situación personal en que se encontraba el evaluado, la experiencia del evaluador, las características de la prueba, etc. Todas estas condiciones y otras más hacen que la medida obtenida, a partir de un test, sea solamente aproximada.

Ética profesional y personal

Está referida en primer lugar con los pacientes, pero también con los demás colegas, la Ley, la sociedad y nosotros mismos. Se relaciona esencialmente con lo confidencial de la entrevista, sin esta condición no hay garantía que el paciente exprese sus sentimientos, actitudes y creencias con sinceridad. Pero también tiene que ver con la propia tabla de valores del entrevistador que algunas veces es muy opuesta a la del entrevistado. Es conveniente en estos casos, contemplar cuáles son nuestras reales posibilidades de ayuda, porque no siempre se está preparado ni motivado para penetrar en el mundo interior del paciente.

G. es un joven de 26 años, bien parecido, leptosómico, muy expresivo y con un elevado C.I. verbal: 120. Es enfático y persuasivo en la expresión de sus ideas y propósitos. Vive con su abuela y su madre pues sus padres se separaron cuando él tenía 8 años. Lo vi en consulta cuando terminaba la secundaria por problemas de disciplina en el colegio. Estuvo en tratamiento por espacio de seis meses con consultas esporádicas una vez por semana. Después lo perdí de vista. Desde el inicio tuve la impresión diagnóstica de una persona inteligente con una rica imaginación (escribía cuentos y poemas con cierto valor estético), pero con un fondo sociopático: cometía hurtos, tenía una conducta bizarra con sus compañeras de colegio, discusiones violentas con algunos de sus profesores; en su casa dominaba a su madre –mujer inteligente y sensible, pero sin carácter– y a su abuela quien lo protegía en sus andanzas. Hace aproximadamente un año, tuve la visita inesperada y ansiosa de su padre quien me solicitaba un informe psicológico, documentado que podría servir para que su hijo no fuera a la cárcel, sino a un hospital psiquiátrico. G. había cometido robos y asaltos a mano armada que lo hacían acreedor de una sanción penal. Mi sorpresa fue grande cuando hace unas semanas me solicitó una entrevista: su intención era reiniciar el tratamiento. Me expresó que sus padres se habían distanciado de él y que estaba viviendo con un amigo; no se había casado pero tenía un hijo a quien no veía. No poseía trabajo fijo, pero dinero no le faltaba. Durante la entrevista me expresó lo que él llama su "filosofía particular", el dinero lo puede todo: los hombres se engañan unos a otros y nadie dice la verdad; lo importante es gozar de los placeres de esta vida, que es muy breve y morir joven. Me citó a Maquiavelo, reafirmó su convicción de las tres grandes mentiras que sustentan nuestra vida: Dios, patria y familia. Dijo otras cosas que francamente me iban produciendo

rechazo y hasta pensé en la frase de uno de los personajes de Dostoiewsky: si Dios ha muerto todo está permitido. El paciente venía chantajeando a su padre con una amante que éste tenía con lo cual toda la familia estaba bajo su control. Últimamente lideraba un grupo de secuestradores. Entonces pensé que era ético decirle claramente que no podía comprenderlo y luego no iba a ayudarlo. Cómo empatizar con este entrevistado, cómo sentir su mundo interior. Mis conocimientos y personalidad se vieron limitados. En este sentido, creo que el aspecto humano de la entrevista tiene sus límites.

Lo anteriormente expresado no quiere decir que el entrevistador clínico sólo puede ayudar a los entrevistados que están dentro de los estándares de nuestra cultura. Porque sabemos y aceptamos la existencia de varios grupos humanos que no siguen los patrones morales, ideológicos o sexuales de la mayoría y que acuden a nosotros en búsqueda de orientación y consejo. Tienen todo el derecho de hacerlo y nosotros el deber moral de atenderlos. Pero en el caso anterior, tomé clara conciencia de mi escasa experiencia y limitada motivación para comprender a este paciente.

Otro aspecto ético de la entrevista de tratamiento está referido al peligro de usar a los demás con fines egoístas y bastardos. El gran físico nuclear Oppenheimer llegó a afirmar lo siguiente: "el psicólogo casi no puede hacer nada, sin comprender que para él la adquisición de conocimientos sobre los demás abre las más aterradoras perspectivas de controlar lo que la gente hace, cómo piensa, cómo se comporta y cómo siente".

AMORÓS TERÁN, Víctor. *La entrevista psicoterapéutica*. 1988. pp. 30-32.

Intervención experimental controlada

Para ilustrar las ventajas del método experimental, primero describiremos un experimento que aunque nunca podrá realizarse, podría dar respuesta a una pregunta muy importante. A continuación explicaremos algunos ejemplos reales de cómo un enfoque francamente experimental ha ayudado a aclarar interesantes problemas psicológicos. Por último, introduciremos algunos términos técnicos útiles para entender la estructura básica de los experimentos psicológicos. La información derivada de encuestas de que disponemos, establece más allá de toda duda que los fumadores de cigarrillos tienden a morir jóvenes, de cáncer pulmonar, enfermedades del corazón y muchos otros males. Los datos son tan claros y abrumadores que no hay quien pueda cuestionar, con facilidad el hecho de que fumar cigarrillos es peligroso para la salud. No obstante, no hay pruebas experimentales de que fumar provoca cáncer, enfermedades del corazón o cualquier otra cosa en los seres humanos. ¿Es posible interpretar de otra manera la información de la encuesta? En muchas enfermedades hay un comportamiento psicológico aparente, como veremos en el capítulo 16. Hay buenas razones para suponer que fumadores y no fumadores difieren en constitución psicológica. El fumador empedernido con frecuencia es un individuo tenso y «nervioso». De manera que es posible que los individuos tensos y nerviosos tiendan a morir jóvenes de diferentes enfermedades provocadas por sus características psicológicas. La correlación entre fumar cigarrillos y una muerte temprana podría ser sólo eso, una correlación, y no una relación causa-efecto.

Esta línea de razonamiento parece más astuta que sabia, pero es difícil encontrar la falla de esa lógica. ¿Y qué hacer con el hecho, establecido por las encuestas, de que los fumadores empedernidos que dejan de fumar incrementan sus probabilidades de vivir largamente? Esto es fácil de explicar preguntando quiénes son los fumadores empedernidos que dejan el hábito. Posiblemente se trata de individuos que eran tensos y nerviosos que finalmente han aprendido a vivir vidas más cómodas y relajadas, y que por lo tanto han mejorado su salud.

Este punto podría parecer repetitivo, pero es importante. Sin análisis experimentales, los datos correlativos están abiertos a múltiples interpretaciones. Teóricamente podríamos dar una interpretación sin ambigüedades de la relación entre fumar cigarrillos y una muerte temprana, haciendo un experimento muy sencillo: Seleccionemos 1 000 niños de diez años de edad. Forcemos a la mitad de ellos, seleccionados al azar, a fumar tres cajetillas al día durante toda su vida. Prohibamos a la otra mitad que fume.

Después, observemos qué tanto vive cada uno de los sujetos del experimento, y también las causas de la muerte de cada sujeto. Suponiendo que los fumadores mueran jóvenes (parece una apuesta segura), sabríamos que fumar es la causa de la muerte prematura, y no las características psicológicas correlacionadas con el hecho de fumar. También podríamos concluir con certeza que las causas de muerte que se presentan desmedidamente entre los fumadores son resultado del hecho de fumar. Teóricamente es posible que algunas de esas causas relacionadas en la actualidad con el exceso en el fumar podrían no presentarse en forma excesiva entre los sujetos que fueron forzados a fumar para el experimento. El sentido ético de la persona que se propusiera con seriedad hacer ese experimento presentaría graves defectos, pero el análisis experimental descrito en realidad tiene la sencillez y precisión a que aspira la ciencia. Queremos respuestas claras y certeras para nuestras preguntas. Es mucho más probable que obtengamos esas respuestas si, en lugar de observar en forma pasiva lo que ocurre en la naturaleza, activamente organizamos un experimento.

Los experimentadores intervienen, arreglan, preparan, manipulan y planean. De manera que en un sentido controlan lo que va a ocurrir y están especialmente preparados para registrar con exactitud tanto lo que pasó como las circunstancias en que se presentó ese efecto. Dentro de límites éticos y prácticos pueden modificar a voluntad las circunstancias y observar cómo varía el fenómeno, si es que varía. En esencia, ése es el célebre método experimental. Cuando puede aplicarse proporciona un conocimiento certero que ninguna otra técnica puede igualar . El propósito de hacer experimentos no sólo es controlar y predecir fenómenos, sino también comprenderlos. Para llegar a comprender el comportamiento, los psicólogos, como otros científicos, utilizan los resultados de los experimentos para construir teorías que, expresadas en términos generales, explican muchos fenómenos diferentes e individuales, y esa explicación es el resultado del funcionamiento de un conjunto pequeño de principios generales.

DARLEY, John; GLUCKSBERG y KINCHLA. *Psicología*, 1990. pp. 13-14.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *Sobre los procesos psíquicos superiores es correcto decir que*

   A) *son exclusivamente humanos.*
   B) *tienen origen en el tejido nervioso.*
   C) *su base biológica es la subcorteza cerebral.*
   D) *son exclusivamente cognitivos.*
   E) *no incluyen la afectividad.*

2. *El estudio en torno al liderazgo y la formación de roles al interior de los grupos es realizado por la*

   A) *psicología evolutiva.*
   B) *psicología general.*
   C) *psicología social.*
   D) *psicología educativa.*
   E) *psicopatología.*

3. *El uso de la psicoterapia es propio de la*

   A) *psicología educativa.*
   B) *psicología organizacional.*
   C) *psicología clínica.*
   D) *psicopatología.*
   E) *neuropsicología.*

4. *¿Con qué finalidad de la Psicología estaría directamente vinculada la observación del comportamiento de un niño?*

   A) *descripción*
   B) *explicación*
   C) *predicción*
   D) *control*
   E) *modificación*

5. *¿Qué finalidad de la Psicología se ha manifestado al afirmar que un paciente padece de amnesia debido a una lesión cerebral?*

   A) *predicción*
   B) *control*
   C) *aplicación*
   D) *explicación*
   E) *descripción*

6. *¿Cuál es el efecto en el comportamiento agresivo de un grupo de adolescentes al aplicárseles testosterona?*
   En el planteamiento anterior, la variable dependiente es

   A) *el grupo de adolescentes.*
   B) *la testosterona.*
   C) *el comportamiento agresivo.*
   D) *el experimentador.*
   E) *la conducta en general.*

7. *Para investigar el desarrollo del lenguaje en un grupo de preescolares, desde el nacimiento hasta los seis años de edad, corresponde el uso del método*

   A) *transversal.*
   B) *longitudinal.*
   C) *experimental.*
   D) *observación artificial.*
   E) *introspección.*

8. *En el método experimental, el objetivo de considerar las variables de control es*

   A) *homogenizar los grupos.*
   B) *correlacionar variables.*
   C) *cuantificar los resultados.*
   D) *verificar la hipótesis.*
   E) *manipular la variable independiente.*

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

9. *En la investigación que establece que el lenguaje termina de desarrollarse en la adolescencia, con la adquisición del lenguaje metafórico, se aplicó el método*

A) *experimental.*
B) *de la extrospección.*
C) *genético.*
D) *psicométrico.*
E) *de la entrevista.*

10. *En la Psicología, la medición se caracteriza por ser*

A) *directa y exacta.*
B) *indirecta y aproximada.*
C) *absoluta y directa.*
D) *sólo cualitativa.*
E) *producto de la observación exclusivamente.*

RESOLUCIÓN

1. *Los animales tienen psiquismo, pero procesos psíquicos de nivel superior, es decir, de nivel consciente; solo existen en los seres humanos. Como ya se señaló, los procesos psíquicos superiores tienen origen social, en tanto que los procesos psíquicos inferiores del animal dependen, principalmente, del tejido neural en respuesta a estímulos específicos del medio externo.*

Clave A

2. *El estudio de la conducta al interior de grupos y de las características de funcionamiento grupal (establecimiento de roles sociales, de posiciones o estatus, la formación de liderazgos) corresponde a la psicología social.*

Clave C

3. *La psicoterapia es un tratamiento de los trastornos mentales por métodos y técnicas psicológicas (algunas de ellas incluyen la sugestión, la hipnosis, la reeducación, el psicoanálisis, etc.).*
Es un método usado por los psicólogos clínicos con el propósito de ayudar al cliente o paciente a superar sus conflictos, traumas, depresión, etc.

Clave C

4. *La observación del comportamiento nos conduce directamente a la descripción objetiva, y a partir de ella, incluso, se pueden formular algunas hipótesis causales, las que después deberán ser comprobadas a través del método experimental con fines explicativos.*

Clave A

5. *Cuando buscamos determinar cuál es la causa que originó un problema, estamos buscando una explicación que dé cuenta del fenómeno. En el enunciado se afirma que la causa de la amnesia es una lesión cerebral; por lo tanto, la finalidad que orienta dicha actividad es la explicación.*

Clave D

6. *En el método experimental, la variable dependiente (VD) es el conjunto de conductas sobre las que recae la acción de los eventos que se manipulan. A estos eventos que se manipulan se les conocen como variables indepedientes (VI).*
En la pregunta, lo que se manipula es la aplicación de testosterona, y se pretende medir su efecto sobre el comportamiento agresivo, es decir, la VI es la aplicación de testosterona y la VD es el comportamiento agresivo.

Clave C

7. *Cuando se estudia a un grupo de sujetos a través del tiempo, se hace uso del método longitudinal, cuya principal ventaja consiste en que se investigan las variaciones psicológicas que se producen en un solo grupo de personas, de tal forma que se pueden apreciar regularidades. Sin embargo, su principal desventaja es el tiempo. En la pregunta, tardaríamos seis años para obtener los resultados de la investigación.*

Clave B

8. *En el método experimental se trabaja con dos grupos elegidos al azar, el grupo experimental y el grupo control. Al grupo experimental se le aplicará la variable independiente y al grupo control se le mantendrá libre de toda influencia semejante; al final se compara el comportamiento de ambos grupos. Todo esto nos hace suponer que tanto el GE y el GC deben ser muy semejantes. ¿Cómo lograr que sean semejantes? Para ello la elección de la muestra debe reunir condiciones que los hagan homogéneos; por ejemplo, elegiríamos escolares, limeños, entre 12 y 14 años, que no sean repitentes. Estos serían los elementos a tomarse en cuenta si queremos homogenizar la muestra. A dichos elementos se les conoce como variables de control.*

Clave A

9. *Se asume que la investigación realizada ha tenido que iniciarse en alguna etapa previa a la adolescencia. Asumamos que se inició en la niñez y culminó en la adolescencia. Ello implicaría como promedio desde los 6 años hasta los 12 ó 13 años. Como vemos, el interés está centrado en estudiar las modificaciones que ocurran a través del tiempo –en este caso del lenguaje–, lo cual es abordado por el método genético.*

Clave C

10. *La construcción de pruebas apela a criterios estadísticos, sobre los cuales se elaboran las preguntas. Como en todo cálculo estadístico siempre existe lo que se llama el error de medición o margen de error, se dice que la medición es* ***aproximada****. Por ejemplo, una medición da como resultado 100 pero con un margen de error de ±5, lo que indica que la puntuación estaría entre 95 y 105, sin embargo, no sabemos en qué valor con exactitud.*
Pero elaborar una prueba implica también utilizar un instrumento a través del cual se evaluará alguna cualidad psicológica. Es decir, entre el psicólogo y las cualidades psicológicas del sujeto evaluado media una prueba, la cual hace que dicha evaluación sea indirecta.

Clave B

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *El estudio de los trastornos mentales sería abordado por la*

   A) psicofisiología.
   B) psicopatología.
   C) psicología general.
   D) psicología diferencial.
   E) psicología evolutiva.

2. *Indique cuál no es una característica de los procesos psíquicos superiores.*

   A) Origen social.
   B) Nivel consciente.
   C) Mediatizados por el lenguaje.
   D) Se expresan a través de la conducta.
   E) Origen biológico.

3. *Aquellos procesos que desembocan en la acción o conducta externa y que implican la presencia de una tendencia consciente a actuar se denominan*

   A) afectivos.
   B) cognitivos.
   C) conativos.
   D) conductuales.
   E) emotivos.

4. *Señale la afirmación incorrecta respecto a la Psicología.*

   A) Es una ciencia histórico-social.
   B) Estudia los procesos psíquicos.
   C) Describe, explica y predice.
   D) Hace uso del método experimental.
   E) Es sinónimo de Psiquiatría.

5. *Señale la alternativa que contenga solo procesos cognitivos.*

   A) sensación - emoción
   B) memoria - sentimiento
   C) memoria - pensamiento
   D) motivación - voluntad
   E) percepción - interés

6. *Los efectos de una lesión cerebral en la actividad psíquica son estudiados por la*

   A) psicopatología.
   B) neuropsicología.
   C) psiquiatría.
   D) psicología clínica.
   E) psicología diferencial.

7. *¿Qué disciplina estudia las leyes que rigen el pensamiento, la memoria y la personalidad?*

   A) psicología general
   B) psicología diferencial
   C) psicología social
   D) psicología evolutiva
   E) psicopatología

8. *La acción de enumerar los síntomas de la esquizofrenia constituye una*

   A) descripción.
   B) explicación.
   C) predicción.
   D) aplicación.
   E) modificación.

9. *Los eventos inesperados que pueden interferir con un experimento se denominan variables*

A) independientes.
B) intervinientes.
C) dependientes.
D) extrañas.
E) condicionales.

10. *Establecer que la falta de apego entre el niño y la madre podría generar en la criatura futuros problemas de dependencia o inseguridad afectiva, corresponde a una finalidad de la Psicología denominada*

A) descripción.
B) predicción.
C) prevención.
D) explicación.
E) control.

11. *Según algunos autores existen en los seres humanos ocho emociones universales: miedo, cólera, alegría, tristeza, asombro, vergüenza, culpa y placer. Estas investigaciones se realizaron al interior de la psicología*

A) general.
B) diferencial.
C) evolutiva.
D) psicofisiológica.
E) social.

12. *En el método experimental, ¿por qué se recurre al grupo de control?*

A) Para homogenizar variables.
B) Para evitar variables extrañas.
C) Para aplicar la variable independiente.
D) Para fines comparativos.
E) Para evitar el uso de la variable independiente.

13. *En la afirmación "a mayor ansiedad menor precisión psicomotriz", se puede inferir la aplicación del método*

A) experimental.
B) correlacional.
C) psicométrico.
D) transversal.
E) longitudinal.

14. *¿Cómo se denomina el método que permite descubrir una relación causal entre dos variables?*

A) experimental
B) correlacional
C) transversal
D) longitudinal
E) genético

15. *Al estudiar la evolución del concepto "vida", en grupos de niños de 3, 8 y 12 años, respectivamente, se recurre al método*

A) experimental.
B) correlacional.
C) transversal.
D) longitudinal.
E) de la observación.

16. *¿Cuáles son las dos variantes del método de la observación?*

A) *campo y laboratorio.*
B) *natural y artificial.*
C) *transversal y longitudinal.*
D) *indirecta y aproximada.*
E) *extrospección y autoobservación.*

17. *Estudiar las características de la niñez, la adolescencia y otras etapas le corresponde a la psicología*

A) *general.*
B) *diferencial.*
C) *evolutiva.*
D) *social.*
E) *fisiológica.*

18. *"Las personas introvertidas son calladas, poco sociables, reflexivas y perseverantes". El enunciado anterior puede ser calificado como*

A) *descriptivo.*
B) *explicativo.*
C) *predictivo.*
D) *preventivo.*
E) *aplicativo.*

19. *La orientación vocacional es una tarea del psicólogo*

A) *educativo.*
B) *clínico.*
C) *industrial.*
D) *organizacional.*
E) *aplicativo.*

20. *La evaluación con fines de selección de personal estaría a cargo del psicólogo*

A) *clínico.*
B) *educativo.*
C) *organizacional.*
D) *escolar.*
E) *social.*

UNIDAD

2

Bases de la actividad psíquica

PSICOLOGÍA

- *Capítulo III: Bases biológicas de la actividad psíquica.*
- *Capítulo IV: Bases socioculturales del psiquismo humano*

Abbaddón, el Exterminador

Máscara del conferenciante
que habla antes señoras, que sonríe y presenta simulacros de buena crianza,
de correcto caballero,
de señor bien vestido y normalmente alimentado.
A no temer. Damas y Caballeros,
esta fiera está amaestrada,
sus dientes han sido limados,
extraídos, carcomidos, debilitados
por comiditas convenientes.
Ya no es el animal que devora carne cruda,
que asalta y mata en la selva.
Ha perdido su majestuosa barbarie.
Pasen, Señoras y Señores.
Espectáculo rigurosamente para familias,
lleve a su tía en el día de la tía,
ya su madre en el día de la madre.
Aquí lo pueden ver
Media vuelta a la derecha, hop!
Salude al Respetable Público.
Así, muy bien,
tenga su terrón de azúcar Hop, hop!
Damas y Caballeros,
estrictamente para familias,
poderoso león de la selva: sueñas,
dócilmente ejecutas piruetas preestablecidas
con leve y tierna y secreta ironía.
Pobres, al fin de cuentas,
hay chicos que me quieren,
así, una vueltita, salto al aro uno dos hop! excelente
y sueño con la selva
en sus crepúsculos antiguos
mientras distraídamente hago las pruebas
correcta y buenamente salto por el aro en llamas
me ponen sobre una silla
rujo abstraído
mientras recuerdo las pálidas lagunas
en las praderas
a las que un día he de volver
ya para siempre...

Ernesto Sábato

twitter.com/calapenshko

Bases biológicas de la actividad psíquica

Capítulo III

Objetivos

- Conocer las estructuras anátomo-funcionales que posibilitan la actividad psíquica humana.
- Caracterizar la forma como diversos modelos teóricos conciben el funcionamiento cerebral y su relación con el psiquismo, la conciencia y la personalidad.

Introducción

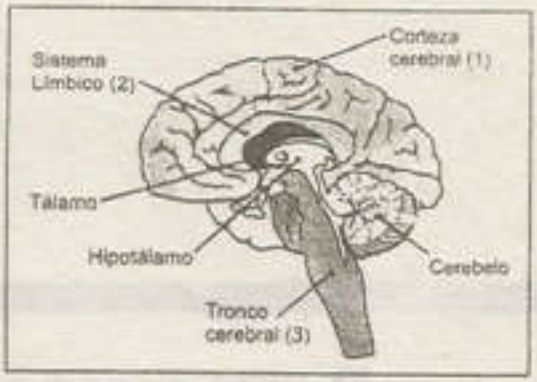
A continuación, una carta titulada "A mi cerebro", en la cual un joven de 18 años manifiesta lo siguiente:

Sistema Nervioso, 15 de agosto de 2001

Sr. Cerebro:

A través de la presente reciba el saludo y agradecimiento por la función que usted realiza día a día, ya sea en la vigilia o en el sueño.

Sé que suena muy poco común que una persona le escriba una carta a su cerebro, muchos dirán que es algo disparatado, hasta excéntrico. Pero dejemos a un lado esos comentarios y centrémonos en lo nuestro. Hace unos días asistí a una serie de conferencias sobre "Personalidad y Sistema Nervioso", en cada una de las sesiones iba comprendiendo la importancia que usted tiene como el soporte biológico de nuestra actividad psíquica, sin embargo, usted no puede negar que el desarrollo y complejidad que alcanza depende directamente de esa rica y variada información social que activamente vamos incorporando desde el grupo humano de referencia. Pero, no se sienta mal por esto último, usted también tiene lo suyo. Le cuento que en esas conferencias también se señalaba cómo usted ha pasado por un conjunto de transformaciones no sólo en el ser humano, sino en cada especie, alcanzando un nivel de desarrollo y complejidad que obedece a la evolución producida en miles de años.

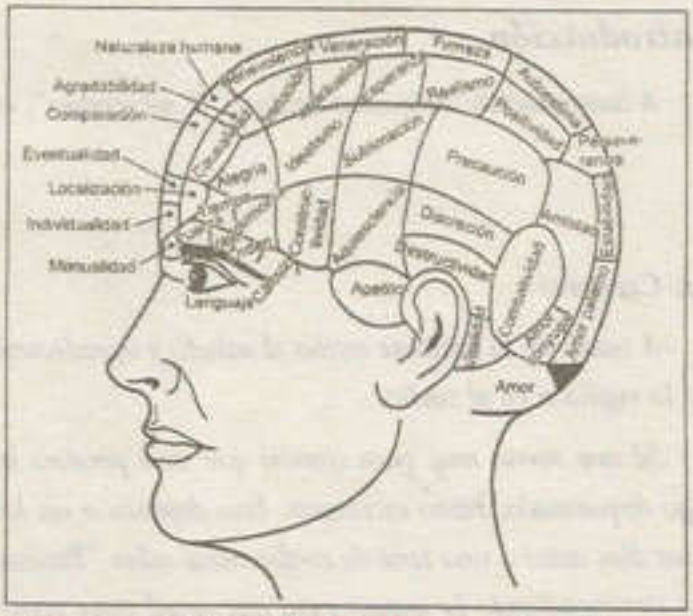


Me interesa mostrarle esta foto donde aparece usted dividido en tres niveles según la importancia que tenga para el hombre o el animal. Así se decía: El más viejo es el llamado ***"cerebro reptil"*** *(3); se trata de una prolongación de la médula y regula nuestros ritmos corporales básicos (respiración, ritmo cardiaco, etc.). El segundo, donde están el hipotálamo y la amígdala, denominado* ***"sistema límbico"*** *(2), es la sede para ciertos afectos. En el tercero, la* ***"corteza cerebral"*** *(1), se coordinan la visión, la motricidad y los demás sentidos. Además, en la corteza, ese gran tejido lleno de circunvoluciones que forman el estrato superior, se lleva a cabo la actividad psíquica más compleja (pensar, amar, crear, voluntad, motivos, etc.). Asimismo, se puede ilustrar, con una serie de imágenes, los efectos que ejercen, durante y después de su consumo, sustancias como la cocaína, la heroína, el alcohol y el tabaco. Aquí le confieso que en algunas ocasiones yo le he tratado mal, por ahí una que otra vez he tomado unas cuantas copas de vino y fumado unos cuantos cigarrillos. Sin embargo, ahora he tomado conciencia del problema, y me comprometo a cuidarlo y tratarlo mejor.*

Bien, me despido hasta una próxima ocasión y salude a cada una de las neuronas, y que sigan integradas y unidas para posibilitar una actividad nerviosa dinámica y eficiente.

1 Sistema nervioso y actividad psíquica

Todos, de alguna manera u otra, sabemos de la importancia que tienen las diversas funciones cerebrales por la abundante y compleja actividad personal que realizamos diariamente. Muchas veces, nuestro sentido común cree encontrar en la actividad del sistema nervioso la causa de nuestras felicidades y/o desgracias. Aunque esto pasó hace más de dos siglos, hay todavía quienes creen, al igual que el médico alemán Franz Gall, que las protuberancias craneales pueden explicar nuestras diversas cualidades de personalidad; así, por ejemplo, se piensa que las personas de frente amplia son muy inteligentes. Cosas como éstas serían tomadas como algo anecdótico, pero no como una



Franz Joseph Gall fundó la frenología en el siglo XIX, como un intento de corresponder a cada función psicológica un área cerebral específica. Cuentan que a los 9 años observó que aquellos compañeros de escuela, que poseían una gran memoria, tenían también ojos saltones; luego, pensó que la parte del cerebro a la que se debía tal capacidad se encontraba detrás de los ojos, y al estar muy desarrollada había empujado los globos oculares hacia adelante.

verdad científica. Por el contrario, en la actualidad disponemos de un conjunto de investigaciones, teorías, técnicas o instrumentos que, en condiciones de normalidad o de patología, permiten conocer cada vez más los intrincados y "misteriosos" mecanismos del sistema nervioso. El estudio y la comprensión del sistema nervioso tiene también un fin aplicativo o práctico, en el sentido que permitirá conocer las causas de una serie de enfermedades de origen cerebral, las consecuencias en la personalidad a partir de lesiones cerebrales, las relaciones entre la actividad psíquica (consciente o inconsciente) y los diversos sistemas orgánicos-funcionales (incluido el sistema nervioso). Cabe subrayar que el estudio del sistema nervioso, sobre todo en el hombre, está estrechamente relacionado con una concepción general del hombre. Algunos científicos e intelectuales plantean que el cerebro determina la constitución del psiquismo, la conciencia y la personalidad. En cambio, desde otras posiciones se considera al cerebro y su actividad como una condición necesaria; importante sí, pero no suficiente para generar aquellas cualidades que son esencialmente humanas.

1.1. DEFINICIÓN DE SISTEMA NERVIOSO HUMANO

Es un conjunto organizado y jerárquico de estructuras y funciones interrelacionadas que se constituyen como el soporte biológico para la actividad psíquica consciente e inconsciente del ser humano.

Podemos ampliar esta definición a partir del siguiente texto:

En el sistema nervioso confluyen recíprocamente las leyes biológica y social. La ley biológica a través de la filogenia y ontogenia desde los seres unicelulares hasta el hombre y desde la vida embrionaria hasta la adultez, siguiendo principios de organización jerárquica. El cerebro del hombre es producto de una larga evolución y constituye un complejo sistema jerárquicamente estructurado, que se distingue porque sobre los aparatos del tronco y de la primitiva corteza cerebral –muy desarrollados ya en los vertebrados superiores– vienen a formarse los hemisferios, que en el hombre adquieren un especial y vigoroso desarrollo (Luria, Románovich Alexander 1977). La ley social, siendo producto de la interacción compleja entre los seres humanos en el proceso de su desarrollo histórico y social, aporta el lenguaje verbal, mediante el cual, el hombre representa, codifica, simboliza y abstrae a la realidad; permitiendo transformar el psiquismo concreto del animal en otro que hace de la especie humana, una especie racional y pensante[1].

[1] Julio Celada y Eduardo Cairo. *Actividad Psíquica y Cerebro*. Es importante distinguir qué nivel alcanza la determinación biológica en el hombre así como la determinación social. Esta última es, en realidad, la determinante esencial para la formación de cualidades exclusivamente humanas.

Importante

ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA NERVIOSO DE LOS ANIMALES

De los reinos del sistema vivo: monera, protista, fungi, plante, animalia, solamente los campos más complejos de estos últimos, es decir, los animales superiores, tienen una forma de actividad motora autogenerada y autónoma que se debe a la información psíquica que se genera y procesa dentro de un sistema nervioso. Como hemos visto, el sistema nervioso aparece en los celentéreos –hidras, anémonas de mar, corales–, y con él surgen los organismos, es decir, animales con estructura orgánica y actividad funcional.

En el cuadro se comparan las distintas clases de sistema nervioso, cada una de las cuales aparece en una determinada clase de animales, cada una tiene un tipo específico de actividad y un nivel anatómico de organización que se puede diferenciar con cierta facilidad. Así, en el caso de un sistema nervioso reticular, las neuronas forman una red difusa distribuida e interconectada en todo el cuerpo del animal. Estos animales tienen unos pocos programas de acción que se ponen en marcha de una sola vez, para alejarse o acercarse un estímulo.

En los animales con sistema nervioso ganglionar, las neuronas se agrupan por pares a ambos lados de su eje corporal y sus axones se distribuyen a cada lado en cada segmento del cuerpo; en la cabeza, el tórax y el abdomen en los insectos, por ejemplo.

En los animales con algún grado de encefalización, cuando ya está presente el tronco cerebral y los núcleos superiores del hipotálamo, tálamo, cuerpo estriado, hipocampo, como sucede en los vertebrados inferiores, aún no puede hablarse de una actividad psíquica plena, aunque hay algunos elementos de ella, aunque distinguen colores, olores de diverso tipo, aunque no podríamos decir que tengan sensaciones como las de los vertebrados superiores o como nosotros. Con todo, la presencia de un eje encefaloespinal implica una forma de organización funcional centralizada más compleja. También podríamos decir que implica una actividad psíquica primitiva o más simple.

Solamente los animales con corteza cerebral tienen una actividad psíquica ya plenamente desarrollada, aunque sus grados de complejidad serán muy diferentes conforme ascendemos de los anfibios hasta los primates. Por consiguiente, solo los animales que tienen corteza cerebral generan y procesan información psíquica; por eso tienen estructura y actividad psíquica, individuos organizados psíquicamente, individuos psíquicos o verdaderos psiquismos.

TIPOS DE TEJIDO NERVIOSO EN LOS ANIMALES

Tipo de tejido	A partir de los	Tipo de actividad	Nivel anatómico
Reticular	Celentéreos	Funcional unitaria	Neuronal
Ganglionar	Gusanos	Funcional segmentaria	Nuclear
Encefálico	Peces	Funcional suprasegmental	Subcortical
Cerebral	Reptiles	Psíquica inconsciente	Alocortical
Neocortical	Hombres	Psíquica consciente	Neocortical

ORTIZ, Pedro. *Cuaderno de Psicobiología N.° 12* Universidad de Lima, 2000. p. 99.

1.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SISTEMA NERVIOSO HUMANO

Por la Biología sabemos que el sistema nervioso (en su forma más simple) está presente desde los celentéreos (hidras, medusas, anémonas de mar) hasta los mamíferos superiores, y es específicamente con los primates que alcanza un alto desarrollo y complejidad. Desde estas especies simples hasta los mamíferos superiores encontramos la presencia de neuronas con su respectiva actividad (eléctrica y/o bioquímica), órganos de los sentidos capaces de captar la información sensorial. Según el Dr. Pedro Ortiz Cabanillas, *es habitual conceptuar el sistema nervioso del hombre desde un punto de vista anatómico como si sólo fuera una ampliación del sistema nervioso de los vertebrados que mantiene la misma organización*[2]. Por ello, se hace necesario, a la luz de las investigaciones en psicobiología o neuropsicología, caracterizar de manera específica las cualidades diferenciales que presenta el sistema nervioso humano. Recogiendo los planteamientos del Dr. Ortiz, establecemos las siguientes características:

- Por su forma de organización y constitución, el sistema nervioso humano es peculiar y diferente en cada individuo.
- Es el sistema nervioso de una personalidad estructurada a partir de la información social generada por los hombres en sus relaciones sociales concretas. Dicha información social se codificará en estructuras superiores del cerebro: corteza cerebral.
- Este desarrollo ontogenético (individual) no soslaya que, como especie *Homo sapiens sapiens*, el sistema nervioso siga el patrón de maduración general propio de la especie, orden o *phylum*.
- Es un sistema nervioso que es soporte o base anátomo-funcional para las diversas formas de actividad psíquica humana: cognitiva, afectiva o motivacional.

Tanto el niño como el mono capuchino presentan un sistema nervioso que es base para su actividad psíquica. Sin embargo, el hombre, como resultado de su papel transformador de la naturaleza, ha generado una actividad nerviosa que es singular y peculiar.

[2] Pedro Ortiz. *Cuadernos de Psicobiología Humana* N.° 12. pp. 100, 2000. El esfuerzo del autor se dirige a criticar las concepciones naturalistas acerca del hombre y sus cualidades, así como a considerar que el sistema nervioso humano tiene particularidades que lo hacen distinto y singular con respecto a otras especies.

Importante

EXPLORACIÓN DEL CEREBRO

Otras nuevas ventanas abiertas sobre el cerebro nos proporcionan una capacidad parecida a la de Superman para ver el interior del cerebro sin lesionarlo. Por ejemplo, el TAC (Tomógrafo axial computarizado) explora el cerebro tomando fotografías radiográficas que puedan revelar la lesión cerebral. Más espectacular es la exploración TEP (tomógrafo de emisión de positrones). Una exploración mediante el TEP describe la actividad de diferentes áreas cerebrales, mostrando cómo cada área consume su combustible químico: glucosa. Las neuronas activas queman más glucosa. Cuando se suministra a una persona una forma provisionalmente radiactiva de glucosa, el TEP mide y localiza la radioactividad de glucosa, el TEP mide y localiza la radioactividad, y por lo tanto detecta adónde va ese "alimento del pensamiento". De este modo, los investigadores pueden ver qué área cerebrales desarrollan más actividad cuando la persona realiza cálculos matemáticos, escucha música o sueña despierta.

Un nuevo modo de analizar la actividad cerebral se basa en el hecho de que los centros de átomos, incluso los de nuestro cerebro, giran como trompos. En la IRM (imágenes por resonancia magnética), se coloca la cabeza en un campo magnético intenso, que alinea los átomos giratorios. Después, un breve pulso de ondas radiales desorienta momentáneamente a los átomos. Cuando los átomos retoman a su giro normal liberan señales detectables, que son procesadas en imágenes generadas por la computadora, y que representan las concentraciones de estos átomos. El resultado es una imagen detallada de los tejidos blandos del cerebro. Por ejemplo, las exploraciones mediante IRM revelan áreas cerebrales ampliadas llenas de fluidos en algunos pacientes que padecen esquizofrenia, un desorden psicológico incapacitante.

Estos nuevos instrumentos han desencadenado una auténtica revolución científica, al mismo tiempo que los pioneros siguen, en su mayoría, en activo. Estudiar ahora las neurociencias es como estudiar la geografía del mundo mientras Magallanes exploraba los mares. Cada año los exploradores anuncian nuevos descubrimientos, que, a su vez, originan nuevas interpretaciones de los descubrimientos anteriores. Estos periodos pueden ser desconcertantes, pero nunca aburridos.

MYERS, David G. *Psicología*. 1994. p. 52.

2 La neurona y su relación con la actividad psíquica

En el siglo XX, la preocupación y las investigaciones relacionadas con la estructura y funcionamiento del cerebro han mostrado significativos avances. En este periodo se ha podido conocer, desde la aparición del electroencefalograma hasta la actual tomografía axial computarizada, mecanismos cerebrales que en el pasado eran un misterio.

Han aportado también a este conocimiento el uso de pruebas neuropsicológicas, las cuales permiten evaluar el estado o efecto de ciertas lesiones neurológicas. Asimismo, han sido relevantes los esfuerzos por conocer la organización del sistema nervioso a partir de pacientes con lesiones o tumores cerebrales y las consecuencias en la actividad psicológica. Existen, sin embargo, serias limitaciones que resultan de extrapolar el funcionamiento cerebral de los seres humanos; hallazgos en investigaciones cerebrales efectuadas con monos, ratas, perros y otros, sin considerar las abismales diferencias entre el hombre y el animal.

2.1. DEFINICIÓN

La neurona es la **unidad anatómica y funcional del sistema nervioso**. Estas células se encargan de generar, conducir y transmitir el impulso nervioso; es decir, es la célula más importante del sistema nervioso, cuya estructura y funcionamiento nos permite entender la actividad de este. Asimismo, se sabe que las neuronas dejan de reproducirse a los ocho meses de gestación, lo que significa que cuando mueren no pueden ser reemplazadas anatómicamente.[3]

2.2. ¿CÓMO SE ORIGINA UN IMPULSO NERVIOSO?

Como se observa en la figura, una neurona está formada por un soma o cuerpo celular y por una o más fibras ramificadas. Aquella fibra corta encargada de captar la información que viene de los receptores sensoriales o de otra neurona se denomina dendrita; en cambio, aquella fibra larga que se encarga de transmitir el impulso nervioso a otra neurona se denomina **axón**. A su vez, este axón en las neuronas motoras se encuentra recubierto por la vaina de mielina, capa de células con mucha esfingomielina (lípido) en sus membranas que permiten aislar la acción de una neurona con respecto a otras neuronas. Asimismo, el nivel de engrosamiento que alcance la vaina de mielina en el axón permitirá una mayor velocidad del impulso nervioso.

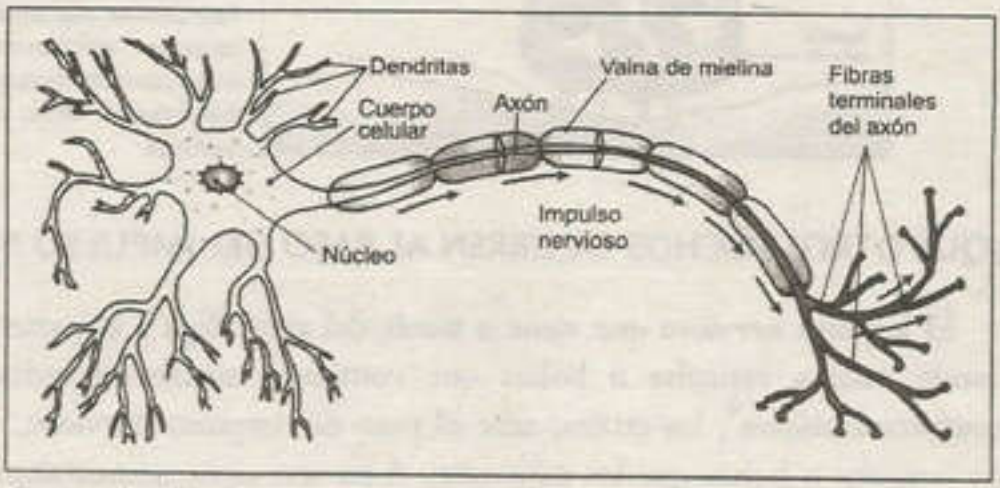
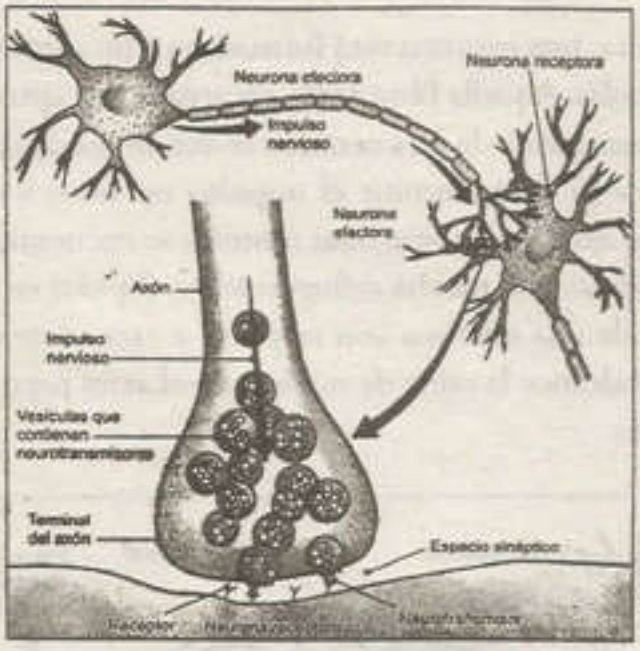


Diagrama simplificado de una neurona motora. Cada neurona está formada por un cuerpo celular y una o más extensiones ramificadas o fibras. Las dendritas y el cuerpo celular reciben información de receptores sensoriales o de otras neuronas. Si esta entrada supera un umbral, la neurona envía un impulso eléctrico que recorre al axón, y las fibras terminales de este envían esta información eferente a otras neuronas, a los músculos o a las glándulas del cuerpo.

Un impulso nervioso se origina a partir del efecto de un estímulo físico, químico o mecánico que hace entrar en actividad a aquellas células nerviosas especializadas en la captación de determinados estímulos (por ejemplo, células olfativas especializadas solo

[3] Las neuronas pierden la capacidad de reproducirse por degeneración del centrosoma.

en la captación de olores). Este impulso nervioso es un rápido cambio eléctrico que avanza por la neurona, es análogo a lo que sucede cuando apretamos un interruptor para encender un sistema de cuatro focos, inmediatamente el flujo eléctrico activará todos los focos. La neurona se encuentra conectada con otros centenares o millares de neuronas, de las cuales recibe numerosas señales. Si dichas señales sobrepasan una intensidad mínima o umbral, se origina el impulso nervioso, el cual será conducido a través del axón hacia otras neuronas, músculos o glándulas. Según el tipo de fibra, podemos encontrar fibras que llevan el impulso a una velocidad de conducción de 3,2 kilómetros por hora y otras hasta 320 kilómetros por hora.



Los impulsos eléctricos se transmiten de una neurona a otra a través de una unión denominada espacio sináptico. Cuando una señal alcanza el terminal del axón, estimula la liberación de moléculas neurotransmisoras de los sacos o vesículas que los contienen. Estas moléculas cruzan el espacio sináptico y se adhieren a los receptores de la neurona destinataria. Esto permite que los iones –átomos cargados eléctricamente– entren en la neurona receptora, de modo que influyen sobre los ritmos de descarga.

2.3. ¿QUÉ OTROS HECHOS OCURREN AL PASO DEL IMPULSO NERVIOSO?

El impulso nervioso que viene a través del axón llega a la parte terminal del axón donde existen vesículas o bolsas que contienen sustancias químicas denominadas neurotransmisores[4], los cuales, ante el paso del impulso nervioso, serán liberados de las vesículas o bolsas que los contenían. A su vez, estos neurotransmisores atravesarán el espacio sináptico (ver gráfico) y serán aceptados por ciertos receptores específicos presentes en la neurona receptora.

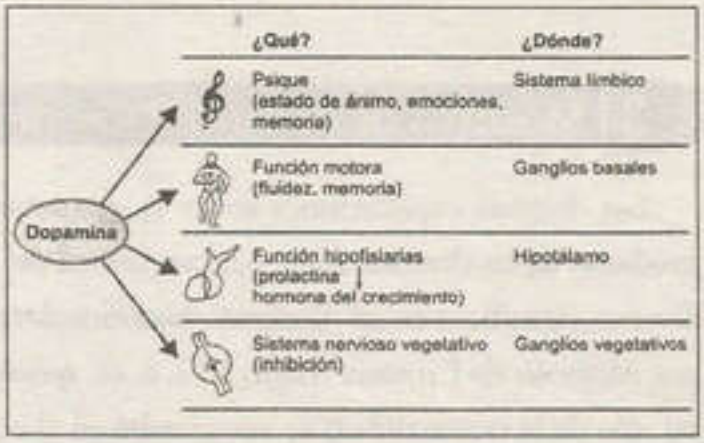
Los mecanismos que rigen la formación y activación de los neurotransmisores han sido uno de los descubrimientos más importantes de las neurociencias, por sus implicancias no sólo en la actividad neuronal, sino también en la psíquica.

[4] Actualmente, existen las denominadas teorías bioquímicas que, sobre la base del aumento o déficit en la producción de neurotransmisores, explican ciertos trastornos de la personalidad.

2.4. ¿QUÉ PAPEL CUMPLEN LOS NEUROTRANSMISORES EN LA ACTIVIDAD PSÍQUICA?

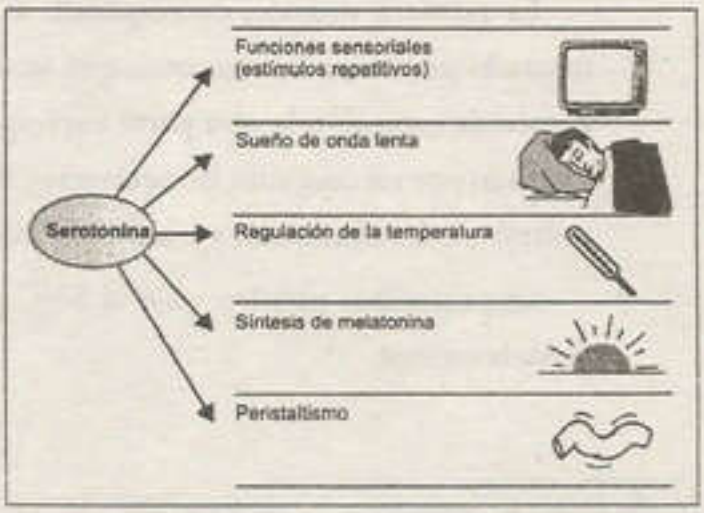
Los neurotransmisores son moléculas orgánicas producidas por las neuronas que participan en el paso del impulso nervioso de una neurona a otra; su aumento o disminución generan ciertas consecuencias en la actividad psíquica de la persona. Los neurotransmisores más importantes son los siguientes:

2.4.1. Dopamina



Este neurotransmisor tiene efecto inhibidor y se encuentra distribuido en diversas zonas cerebrales. Es importante para el mantenimiento del estado de alerta, interviene en los estados de vigilia y sueño, asimismo, en la atención y en los movimientos corporales complejos. Su aumento estaría relacionado con algunos trastornos esquizofrénicos y su disminución con el llamado síndrome de Parkinson. Este síndrome consiste en constantes temblores de las extremidades, además de una seria dificultad para realizar movimientos voluntarios. Ciertos mecanismos (aún no esclarecidos) conllevan a la muerte de neuronas que producen la dopamina, por ello se requiere ingerir fármacos que aumenten la cantidad de dopamina en el cerebro.

2.4.2. Serotonina



Tiene efecto inhibidor e interviene en la regulación del estado de sueño y temperatura. Para su producción en el cerebro existe una sustancia química precursora llamada **triptófano**. Existen diversos estudios que han comprobado que los alimentos con alto contenido de carbohidratos (por ejemplo, el pan, la papa y los fideos) aumentan la cantidad relativa de triptófano que llega al cerebro. Esto conlleva a experimentar relajación, somnolencia y menor sensibilidad al dolor.

2.4.3. Acetilcolina

En la mayor parte de los casos su efecto es excitador. Interviene a nivel de la sinapsis que se establece entre el axón de la neurona motora y la fibra muscular. Este neurotransmisor actúa en los centros nerviosos que son base de los procesos psíquicos de atención, memoria, aprendizaje y motivación. La disminución de acetilcolina se relaciona con un trastorno llamado enfermedad de Alzheimer: deterioro progresivo y grave de la memoria, el razonamiento y el lenguaje que termina en un marcado trastorno de la personalidad.

3 Modelos de organización del sistema nervioso

Las diversas explicaciones sobre la estructura y funcionamiento del sistema nervioso son producto de las diversas concepciones acerca del mundo, la sociedad y el hombre, asumidas por diversos científicos en un momento histórico determinado. Recordemos la concepción propuesta por Alcmeón de Crotona[5] (siglo VI a. n. e), quien consideraba que el centro de las emociones (y no sólo de la racionalidad) se encontraba en el cerebro y no en el corazón.

Desde esta propuesta en la Antigüedad y los modelos que actualmente establecen una analogía entre el funcionamiento cerebral y la computadora, se han propuesto diversas formas de entender cómo funciona el sistema nervioso. A continuación presentamos los siguientes modelos:

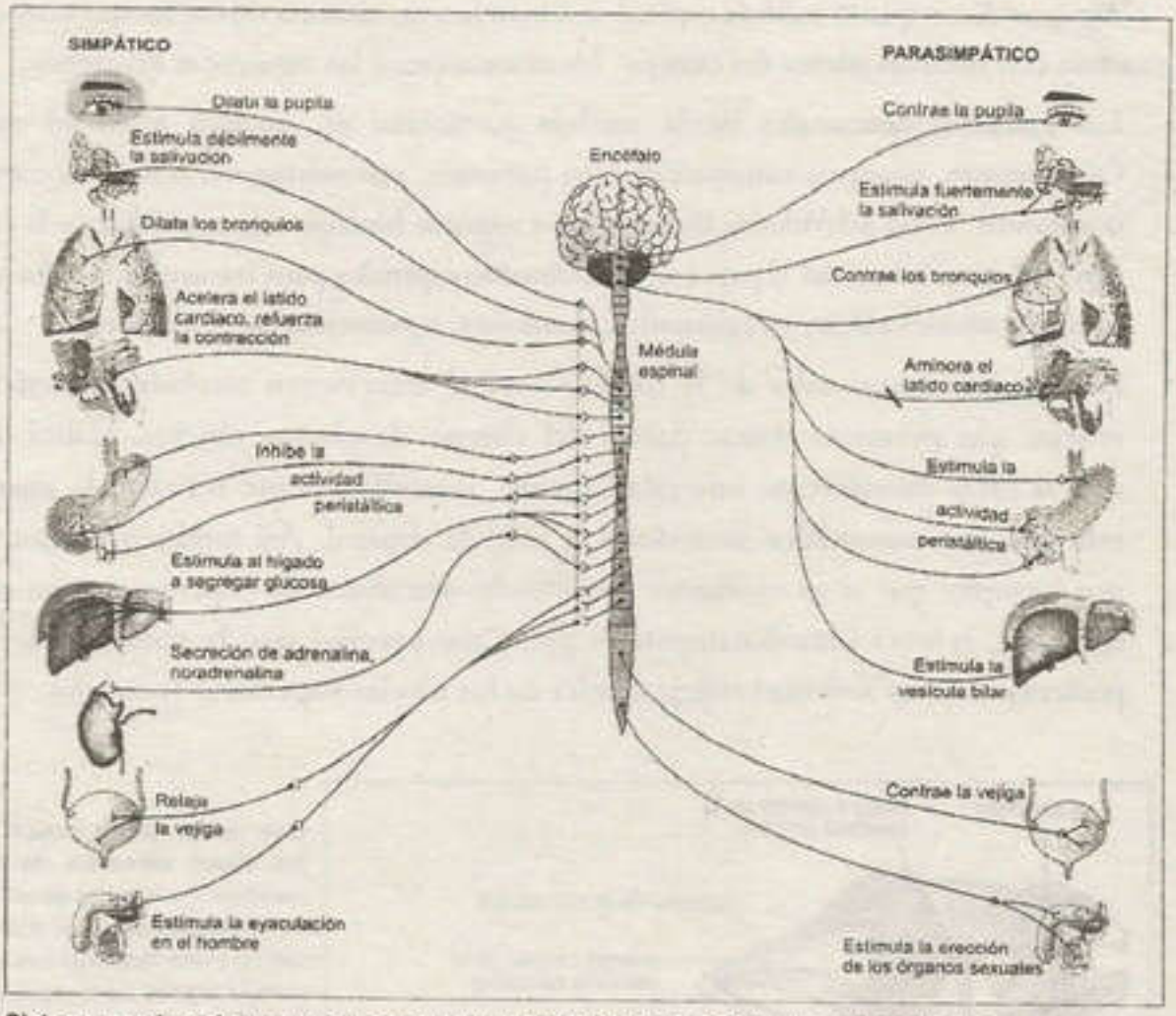
3.1. DIVISIÓN CLÁSICA DEL SISTEMA NERVIOSO

- Para este modelo clásico o tradicional, el sistema nervioso comprende dos subdivisiones:

La primera división corresponde al llamado **sistema nervioso central** (SNC), formado por todas las neuronas que se encuentran por completo dentro del encéfalo y la médula espinal, y la otra parte corresponde al **sistema nervioso periférico** (SNP), formado por un conjunto de neuronas y fibras que llevan información hacia las porciones centrales (vías aferentes), y traen información desde los niveles centrales (vías eferentes).

Empezaremos nuestro viaje al SNC por una estructura elemental e importante: la médula espinal.

[5] Su postura era contraria a lo que planteaba Aristóteles. Sobre la base de disecciones de cadáveres, consideró que el cerebro tiene una importancia capital en las manifestaciones psíquicas.



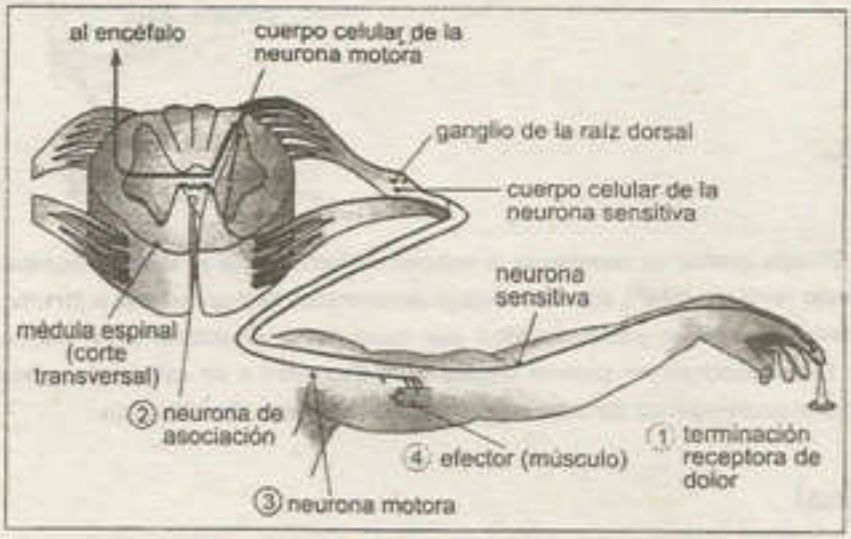
Sistema nervioso humano. En este gráfico se representa la relación existente entre el sistema nervioso central (SNC) y el sistema nervioso periférico (SNP), especialmente el denominado sistema nervioso autónomo, conformado por el sistema nervioso simpático y parasimpático que, como puede apreciarse en el gráfico, tienen funciones antagónicas. Las reacciones del sistema simpático corresponden a un estado emocional intenso; las reacciones del sistema parasimpático corresponden, más bien, a estados de relajación.

3.1.1. Médula espinal

Muchas veces comprenderemos la importancia de alguna parte de nuestro cuerpo cuando ésta se encuentre deteriorada o bien la perdamos por completo. Prueba de ello nos la pueden dar algunos choferes que, producto de accidentes automovilísticos, sufrieron lesiones en la médula espinal. Se pueden visualizar dos áreas claramente diferenciadas: una en forma de una mariposa de color gris (sustancia gris) y otra porción que rodea a la sustancia gris llamada sustancia blanca. La **sustancia gris** de la médula espinal está formada por cuerpos o somas neuronales, mientras que la **sustancia blanca** está constituida por axones de neuronas que se originan en varias partes de la médula espinal, los cuales llevan los impulsos nerviosos hacia las partes superiores (encéfalo) o por fibras que traen información de los niveles superiores.

Algunos dicen que la médula espinal se asemeja a un sistema de cables que conectan al encéfalo con diversas partes del cuerpo. Mencionaremos las siguientes funciones:

- Los circuitos neuronales de la médula participan en nuestra actividad motora. Diariamente, nosotros caminamos, nos paramos, nos sentamos, o a veces corremos o saltamos. Estas actividades tienen como soporte biológico la actividad de la corteza cerebral, pero necesitan el papel de las neuronas espinales para transmitir la información hacia los niveles efectores (músculos, tendones, ligamentos, articulaciones).
- Los circuitos neuronales de la médula espinal intervienen también en actividades reflejas que permiten retirar partes del cuerpo de ciertos objetos. Habrá notado que al tocar casualmente una olla caliente, inmediatamente retiraste la mano. En esta reacción automática interviene la médula espinal. Así también encontramos, por ejemplo, que si se encuentra caminando descalzo y de repente pisa un pedazo de vidrio, retirará inmediatamente el pie. Cabe precisar que la sensación de dolor, posterior a dicha actividad refleja vendrá de los niveles superiores (cerebro).



Este reflejo simple incluye uno de los cuatro elementos de una vía nerviosa. La neurona sensitiva tiene terminaciones sensibles al dolor en la piel (1) y una fibra larga que llega a la médula espinal. La neurona sensitiva estimula a una neurona de asociación en la médula espinal (2), la cual a su vez estimula a una neurona motora, también localizada en la médula. El axón de la neurona motora (3) lleva los impulsos nerviosos hacia los músculos (4), y hacen que estos se contraigan y retiren la parte corporal que ha sido estimulada.

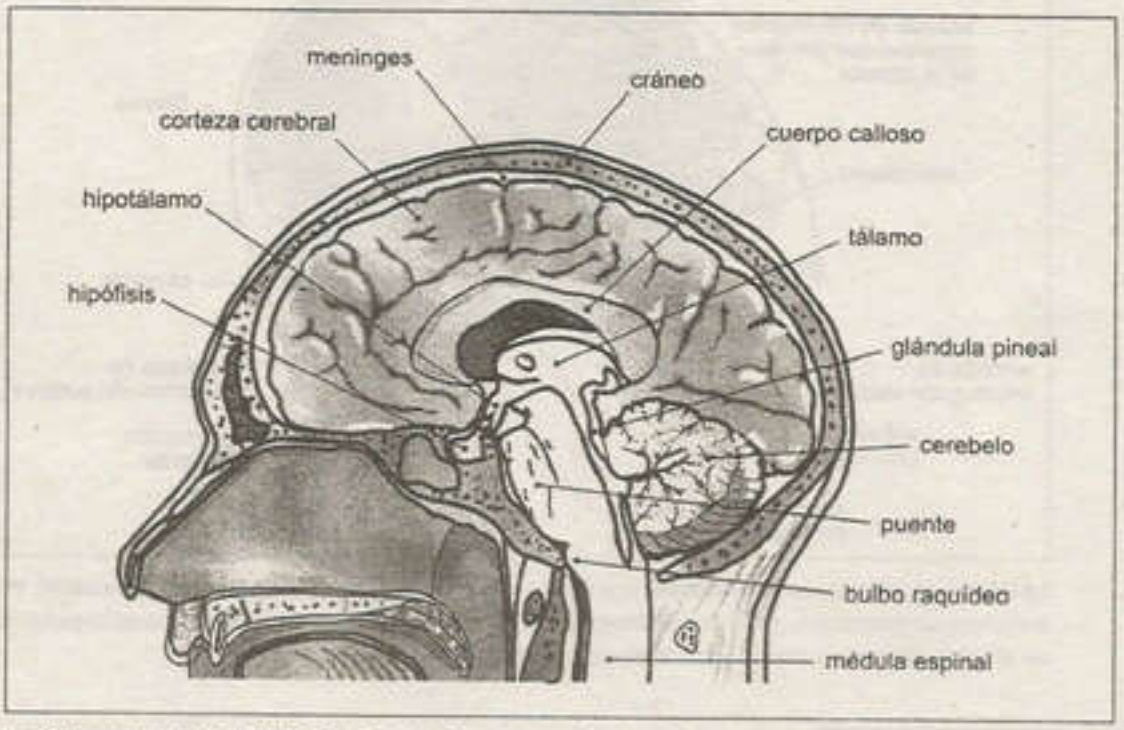
- Circuitos neuronales de la médula espinal participan en reflejos que ponen rígidas las piernas para sustentar el cuerpo frente a la gravedad. Esto lo observamos cuando cargamos algún objeto pesado e inmediatamente se realiza una tensión en los músculos de las piernas para darnos el soporte necesario.
- Encontramos circuitos neuronales de la médula espinal que intervienen como uno de los centros de relevo de la sensibilidad corporal. Cuando sentimos frío, calor, dolor, presión y sensaciones de movimiento, las vías nerviosas (que vienen desde los receptores sensoriales) llevan información hacia la médula espinal para luego ingresar al cerebro.

Habíamos precisado, al principio de este punto, la importancia de la médula espinal. Generalmente se lesiona cuando se fractura la columna vertebral y provoca, en algunos casos, la invalidez irreversible de la persona, sobre todo en zonas del cuerpo por debajo de la lesión.

La médula espinal también interviene en la respuesta sexual humana. En el varón, por ejemplo, la respuesta refleja de erección es producto de circuitos neuronales a nivel sacro (porción inferior de la médula espinal).

3.1.2. Encéfalo

Hace unos años había un programa en la televisión, en el cual un "hombrecito" llamado Juan se introducía al interior del cuerpo humano y nos empezaba a mostrar los diversos órganos y su funcionamiento. Imagínese que usted es ese hombrecito y empiezas a ingresar desde la médula espinal hacia las partes superiores. Se dará cuenta en este recorrido de que la médula espinal solo está presente en las dos terceras partes de la columna vertebral y, además, su grosor es similar al del dedo meñique. Sin embargo, conforme vas ascendiendo llegas a un nivel en el que termina la médula espinal y te encuentras con una "masa nerviosa" más ancha y compacta. Estás ingresando a las estructuras nerviosas que, contenidas en la caja craneal, conforman tu encéfalo: tronco encefálico, cerebelo y cerebro.



La caja craneana y el encéfalo. En el gráfico se muestran las diversas estructuras nerviosas contenidas en la caja craneal. El encéfalo se compone de tronco encefálico, cerebelo y cerebro.

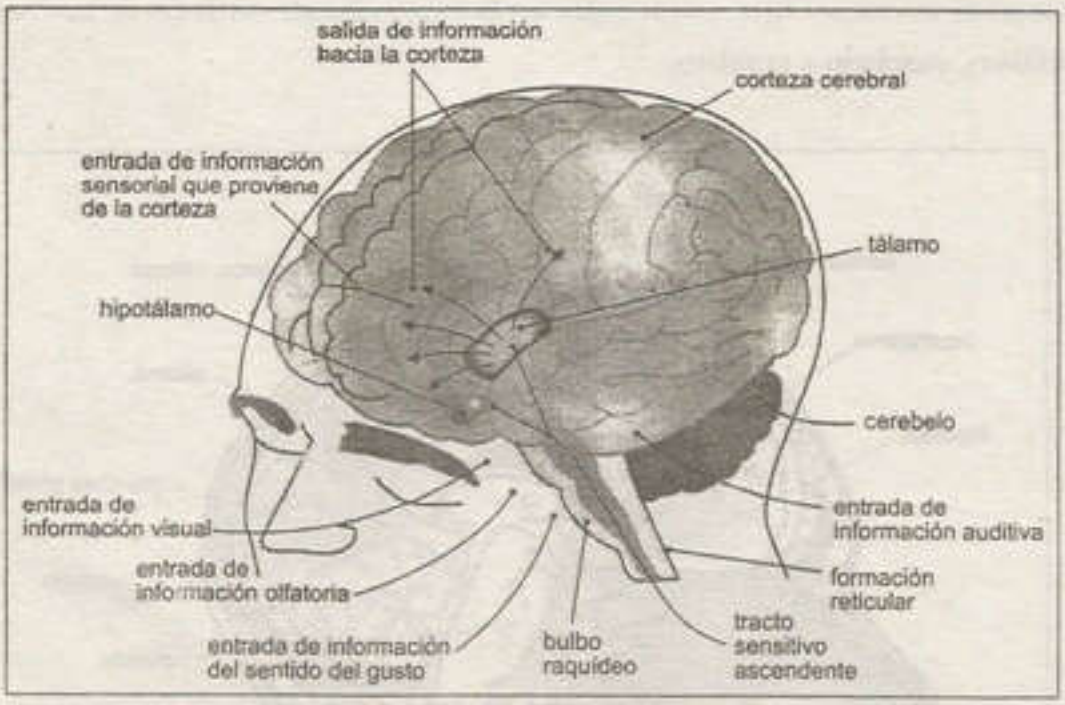
A. Tronco encefálico

Diariamente, nos damos cuenta de que existe un conjunto de actividades como respirar, salivar ante un alimento, el ritmo cardíaco, dormir, atender ciertos estímulos de determinada intensidad y otros más. Estas actividades, llamadas automáticas, sobre las cuales generalmente no ejercemos control consciente o voluntario, hallan su soporte neuronal en el denominado tronco encefálico o tallo cerebral.

El tronco encefálico está compuesto por bulbo raquídeo, protuberancia anular y el mesencéfalo. En la imagen inferior se muestra un corte transversal a nivel de la región del bulbo raquídeo, donde encontramos una estructura nerviosa denominada formación reticular.

La formación reticular es una extensa red de células y fibras neuronales que ocupan el centro del tronco encefálico, desde el bulbo raquídeo hasta el mesencéfalo. Fue descubierta por los investigadores Moruzzi y Magoun en 1949[6]. Esta estructura recibe información de diversas partes, además, proyecta sus axones en forma ascendente al tálamo y a la corteza cerebral, y de forma descendente a la médula espinal.

¿Cuántas veces, a medianoche, nos hemos despertado para ir al baño? La vejiga presenta receptores que informan de la tensión producida por el aumento de orina en su interior.



La formación reticular es considerada uno de los centros activadores para la actividad cortical; sin embargo, los propósitos, motivos e intenciones de las personas juegan también un papel importante en el mantenimiento o disminución temporal de la actividad cortical.

[6] Estos investigadores descubrieron que la estimulación directa de la formación reticular de un gato dormido haría que el animal despertara naturalmente.

Esta información será llevada a través de las vías nerviosas a la médula espinal primero; luego, esta información llega a la formación reticular, la cual, a través de conexiones ascendentes, activará zonas de la corteza cerebral. Entonces, sentimos la tensión, nos despertamos, y acudimos al baño para miccionar y luego acostarnos.

Asimismo, cabe anotar, por lo expuesto líneas arriba, que la formación reticular se vincula con las actividades de **mantener el tono cortical y los estados de vigilia-sueño; participa, además, en el proceso de atención** y regula estos estados de acuerdo con la demanda del sujeto.

En varios centros de investigación científica cuentan con los denominados laboratorios del sueño. Estos son lugares donde se trata de conocer las características fisiológicas de la actividad de dormir. Ello ha determinado una mayor exploración de la formación reticular y de su papel en la vigilia y sueño.

Por otro lado, el tronco encefálico contiene circuitos neuronales que son la base para el control inconsciente de los denominados ritmos vitales: ritmo cardiaco, respiración, deglución y digestión. Por ello su lesión podría provocar automáticamente la muerte.

B. Cerebelo

Si en este momento quisieras hacer un alto a tu lectura, lo más probable es que te pongas de pie, camines y te dirijas (de repente) a tomar un vaso con agua. Ahora, toda esa secuencia de movimientos, si bien es cierto, está relacionada con la actividad de zonas corticales superiores; es necesario recalcar que esa actividad necesita coordinación de movimientos y realizar cambios rapidísimos en la postura cada vez que nos movemos. Estos aspectos y otros más están relacionados con la actividad del cerebelo. En un servicio neurológico se puede observar a personas que padecen de daños al cerebelo y que no pueden tocar o coger algún objeto, con precisión.

El cerebelo, denominado también "cerebro pequeño", se asemeja a una versión en miniatura del cerebro. Debido a determinados estudios neurológicos, al cerebelo se le conoce ahora como la "zona silenciosa del encéfalo", porque, ante la estimulación eléctrica de esta estructura, no provoca sensación alguna y rara vez movimientos motores. Pero sí se ha encontrado que la extirpación del cerebelo trae serias consecuencias en la actividad motora de las personas. La precisión, velocidad y regulación de la fuerza del movimiento dependen del cerebelo.

¿Qué funciones desempeña el cerebelo en la actividad motora?

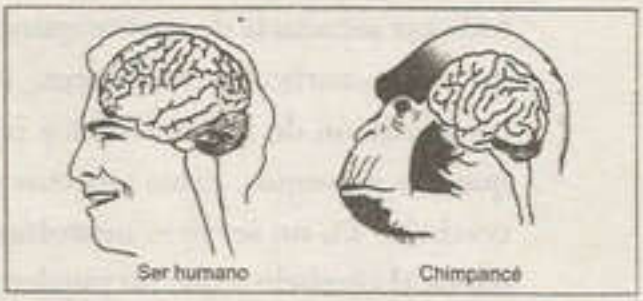
La actividad de los acróbatas desafía muchas veces las leyes de la física. Como resultado de su constante práctica o entrenamiento, han desarrollado una coordinación, equilibrio y precisión en los distintos actos motores que ejecutan.

En estudios realizados con personas que han sufrido afecciones al cerebelo por lesión o la extirpación del cerebelo en animales (monos, chimpancés, ratas, etc.), se ha podido determinar que esta estructura participa en el **control de los movimientos posturales y el equilibrio**. Para esta actividad es necesaria la conexión neuronal con la médula espinal y el tronco encefálico, pero sobre todo es importante la información actual de las contracciones programadas por niveles corticales superiores, así como también la información sobre el estado de las partes periféricas del cuerpo implicadas en dichas contracciones (acto motor). El cerebelo compara ambas informaciones; así, si dicha comparación no es favorable, este transmite señales correctoras. Por lo tanto, cuando el cerebelo se conecta con el cerebro participa en la actividad motora voluntaria (tanto en su ejecución o precisión).

La lesión o daño en el cerebelo impide permanecer de pie, caminar o realizar movimientos coordinados (un violinista virtuoso u otro músico ejecutante debe gran parte de su actividad al cerebelo). Además, el daño cerebeloso[7] da como resultado movimientos descompasados, con falta de coordinación.

C. Cerebro

Expresiones como "fue una jugada cerebral", "hace las cosas con el cerebro y no con el corazón", y otras, revelan que las personas cotidianamente relacionan el cerebro con cualidades intelectuales (sean estas personas torpes y virtuosas). Asimismo, conciben que es una estructura encargada solo de actos racionales y lógicos, mientras que nuestras emociones se vinculan con el corazón. Podríamos



Los dos cerebros, tanto del hombre como del chimpacé, evolutivamente proceden de un mismo tronco; sin embargo, ciertos cambios biosociales, citogenéticos, anatómicos funcionales, como el desarrollo de la laringe y de la mano, el desarrollo de la cultura, el trabajo y con ello la fabricación y uso de herramientas por parte del hombre, conllevaron a destinos diferentes.

[7] Las lesiones cerebelosas se evidencian cuando el sujeto está en movimiento no en reposo. Por ejemplo, la ataxia es una incoordinación causada por errores en la velocidad, en el alcance, en la fuerza y dirección del movimiento.

decir que esto es "pura ignorancia", pero ese no es nuestro papel. Más bien, comprendemos y enseñamos que esa forma de concebir ya no se corresponde con los avances y descubrimientos de las ciencias neurológicas y sociales. Es nuestra misión como hombres de ciencia no solo explicar satisfactoriamente los intrincados mecanismos cerebrales, sino también proponer una concepción de hombre que, además de rescatar el valor del determinante biológico, permita que avancemos hacia la comprensión integral de la persona en su determinación sociohistórica, tanto en sus cualidades psíquicas como en las funciones de su cerebro.

El **cerebro** se constituye como el órgano más importante del sistema nervioso y ejerce un control de la mayoría de respuestas que emitimos (desde las más simples hasta las más complejas), es el soporte material para la compleja actividad de los procesos psíquicos superiores (percepción, memoria, motivación, voluntad, afectos, pensamientos, imaginación). Sabemos que el estado actual del cerebro humano, tanto en su volumen, peso y organización interna, es producto de millones de años de evolución.

Tradicionalmente, se ha dividido en corteza y subcorteza cerebral.

¿Qué funciones cumple la corteza cerebral en la actividad psíquica?

Si nos preguntamos sobre el soporte neuronal para actividades como pensar, crear, reír, actuar, etc., tendríamos que referirnos necesariamente a la actividad de aquella parte cerebral que ha aparecido más recientemente durante la evolución del ser humano: la corteza cerebral.

Al respecto leamos algunos comentarios de los investigadores en neurobiología, Henry Kennedy y Colette Dehay:

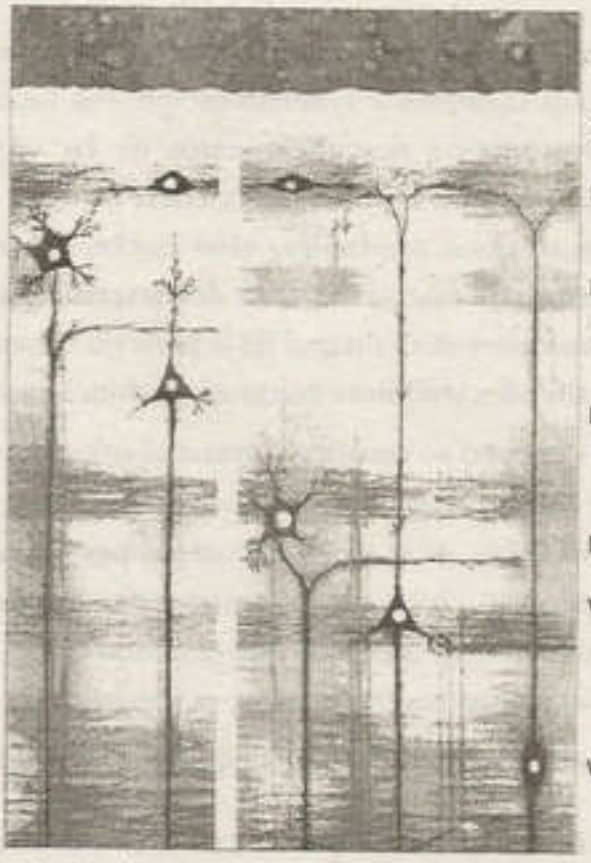
La evolución del cerebro de los mamíferos se ha caracterizado por la aparición y luego la expansión considerable del neocórtex. Esta corteza de sustancia gris, constituida por miles de millones de neuronas, aparece plegada en la superficie de los hemisferios cerebrales: en los primates, representa incluso la estructura predominante del cerebro, hasta el punto de recubrir totalmente las otras estructuras cerebrales. El crecimiento del volumen de materia gris, corre parejo a un aumento considerable de las capacidades de tratamiento de la información, que están en el origen de las facultades cognitivas muy desarrolladas de los primates, y en particular del hombre.[8]

Como se puede apreciar en la figura de la página siguiente, la organización interna de la corteza cerebral está dividida en varias capas, las cuales contienen diversos tipos de neurona. Allí se aprecia, con mayor detalle, la organización neuronal que sustenta el complejo funcionamiento de nuestra corteza cerebral.

[8] Se corrobora por investigaciones neurobiológicas que la proporción de corteza cerebral o cerebro estratificado es considerablemente mayor en el hombre en relación con otras especies.

Teniendo más clara la idea de que la corteza cerebral o "cerebro estratificado" presenta generalmente esta organización en capas o estratos, cabe precisar que el número de capas no es igual en las diversas partes del cerebro, pero se considera al lóbulo parietal como prototipo de la organización cortical, en donde se reconocen seis capas.

Asimismo, las capas se pueden agrupar en función de su participación en la actividad cortical. El par aferente (entrada - recepción) está constituido por las capas segunda y cuarta, que reciben las fibras proyectadas desde los restantes niveles de organización nerviosa (cerebelo, tronco encefálico, médula espinal).



Estructura interna de la corteza cerebral. Las conexiones interneuronales se producen entre los distintos tipos de células que conforman las seis capas de la corteza cerebral (organización columnar) y, a su vez, entre neuronas de otros lóbulos (organización transversal), posibilitando de esta forma una gran funcionalidad en el trabajo del cerebro.

El par eferente (salida-respuesta) se compone de las capas tercera y quinta, las cuales envían fibras hacia los demás sectores del sistema nervioso central. Por último, el par asociativo reúne la primera capa con la sexta, y sus fibras coordinan la actividad de los distintos componentes de la corteza cerebral de ambos hemisferios cerebrales.

Para su mejor entendimiento se mencionan tres grandes áreas de la corteza cerebral:

a. Área sensorial

Son áreas donde llegan las fibras que traen información desde los receptores sensoriales; dicha información es llevada a la parte sensitiva de la corteza occipital, parietal y temporal, donde se produce un registro y análisis de las cualidades aisladas de los estímulos. Así, por ejemplo, en investigaciones realizadas en el área sensorial auditiva de la corteza temporal se estimulaba dicha área con una diminuta aguja eléctrica de bajo voltaje llamada electrodo; la persona informaba que oía una especie de sonido, cuyos tonos aumentan a medida que la estimulación se desplaza de arriba hacia abajo de la corteza temporal.

También se ha podido corroborar que aquellas partes altamente sensibles de nuestro cuerpo (recuerda cuando alguien te hace cosquillas en diversas partes del cuerpo) tienen una mayor extensión de corteza sensorial dedicada a dichas sensibilidades. Las diversas partes de nuestro cuerpo, se encuentran representadas según su mayor o menor sensibilidad táctil, en la corteza sensorial del lóbulo parietal. Por último, supongamos que una persona pierde un dedo: el área de la corteza sensorial, encargada de recibir la entrada proveniente de ese dedo, se ramifica para recibir la entrada sensorial procedente de los dedos adyacentes, que ahora llegan a ser más sensibles.

b. Área motora

Son áreas corticales que participan en el movimiento, es decir, están relacionadas con el control y ejecución motora de distintas partes del cuerpo, desde la cabeza hasta los pies. Un estímulo eléctrico ligero en un punto específico de la corteza motora provoca un movimiento en una parte específica del cuerpo. W. Penfield, neurocirujano que en la década del 50 realizó experimentos de estimulación con electrodos en la corteza motora, ha encontrado que ciertas regiones del cuerpo, por ejemplo, los dedos y el rostro, se encuentran representadas en zonas relativamente amplias de la corteza motora, mientras que otras, como el tronco y las piernas, están representadas en regiones pequeñas de la corteza motora. Esta distribución de las partes del cuerpo en la corteza motora guardan similar proporción en la corteza sensorial.

Homúnculo motor. Homúnculo (enano deforme) y cerebro. Esta representación permite visualizar qué partes del cuerpo tienen mayor representación en la corteza cerebral. Por ejemplo, las "enormes" manos del homúnculo significan la gran importancia que tiene esa parte del cuerpo en nuestra actividad diaria y su correspondiente representación en la corteza cerebral. Por el contrario, el corto tamaño de las piernas supone una menor representación en la corteza, dado que sus funciones son menos complejas que las realizadas con la mano.

En la ilustración se visualiza el llamado **homúnculo motor**, donde cada parte del cuerpo aparece en proporción con la cantidad de corteza motora que la regula.

Habrás observado que algunas personas padecen de una parálisis que limita la ejecución de un control voluntario de la mitad derecha o izquierda de su cuerpo. Esta hemiplejia puede tener como causa un ACVA (accidente cerebrovascular agudo), debido a la ruptura de un vaso sanguíneo que causa una hemorragia cerebral. Hemorragia que, por las consecuencias arriba mencionadas, ha lesionado irreversiblemente neuronas de la corteza cerebral motora.

c. Área asociativa

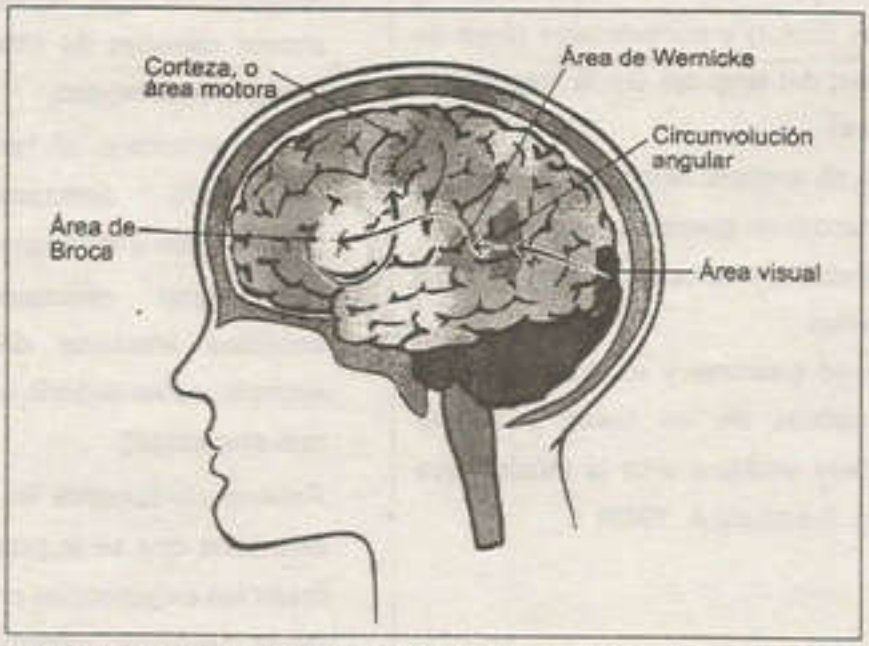
El cráneo de Phineas Gage atravesado por una varilla.

Las áreas de asociación, o corteza asociativa, recepcionan y analizan señales procedentes de múltiples regiones de la corteza e incluso de estructuras que están por debajo de la corteza (subcorteza). Las áreas de asociación no reciben información directa de los órganos sensoriales ni producen señales que resulten directamente en respuestas motoras. Así como lo expresa el científico inglés Steven Rose (1975), "las neuronas de las áreas de asociación sólo hablan entre ellas y con otras neuronas corticales". En el curso del proceso filogenético (nuestro desarrollo como especie) se comprueba que las áreas corticales asociativas, como resultado de la actividad transformadora sobre el mundo (es decir, el trabajo), han posibilitado un desarrollo cuantitativo (las áreas asociativas son más extensas en relación con las otras áreas corticales y en comparación con otras especies) y cualitativo de la corteza asociativa. Es así que si hablamos de las cualidades que son **eminentemente humanas, como la conciencia, autoconsciencia, personalidad, pensamiento, creatividad, sentimientos y motivación**, hallan su soporte material en la actividad de la corteza asociativa. Entiéndase que no se afirma que sea el aspecto determinante para el origen y formación de estas actividades, pero sí se afirma que la corteza asociativa se constituye como el fundamento biológico de los procesos psíquicos superiores: la conciencia y la personalidad. Lesiones en la corteza asociativa conllevan a irreversibles cambios de la personalidad. Tal es el conocido caso de Phineas Gage, obrero de ferrocarriles. Cuando Gage tenía 25 años, estaba presionando pólvora en una roca con una varilla de metal. Una chispa

encendió la pólvora y disparó la varilla que atravesó la mejilla izquierda de Gage y salió por la parte superior de su cráneo, dejando la corteza asociativa frontal izquierda severamente dañada. Phineas Gage se repuso de su lesión, pero algo esencial había cambiado en él. Antes de la lesión, Gage se expresaba con amabilidad y cordialidad, pero ahora se había convertido en una persona irritable, grosera y caprichosa; perdió su trabajo y terminó ganándose la vida exhibiéndose en las ferias de diversiones. Definitivamente, el severo daño en la corteza asociativa lo había llevado a ser "otra persona".[9]

¿Qué papel cumplen los hemisferios cerebrales en la actividad psíquica?

El cerebro (y con ello sus áreas corticales) se dividen en dos grandes estructuras: los hemisferios cerebrales. Comencemos este viaje con algunas preguntas: Cuando leemos, ¿qué hemisferio cerebral participa?, ¿qué hemisferio cerebral interviene al escuchar a una persona cuyas palabras nos causan una profunda emoción?, y, por último, ¿una persona podría vivir con un solo hemisferio cerebral?



Hemisferio izquierdo. La gran mayoría de las personas presentan sus zonas de lenguaje en este hemisferio. Una lesión en el área de Broca conlleva a una afasia motora, por lo cual la persona presenta dificultades para la articulación de las palabras. En cambio, una lesión en el área de Wernicke genera una afasia sensorial o comprensiva, el sujeto articula palabras pero presenta dificultades para la comprensión de mensajes.

[9] En otros casos como el de Phineas Gage, en los que existe lesión de ciertas áreas asociativas del lóbulo frontal, se han constatado similares características. En la actualidad, los neurólogos denominan a este problema el **síndrome prefrontal**, que incluye síntomas tales como la desinhibición de la conducta sexual, promiscuidad, despreocupación, conducta pueril, exaltación, chistes burlescos, falta de respeto, etc.

Los hemisferios cerebrales son dos grandes estructuras (derecho e izquierdo) que se han especializado en determinadas actividades psíquicas, pero esta especialización hemisférica, en términos de actividad psíquica, funciona como una unidad, siendo el cuerpo calloso el paquete de fibras nerviosas que conecta las informaciones de ambos hemisferios.

A continuación, un cuadro que sintetiza las funciones psicológicas en las cuales participa cada hemisferio:

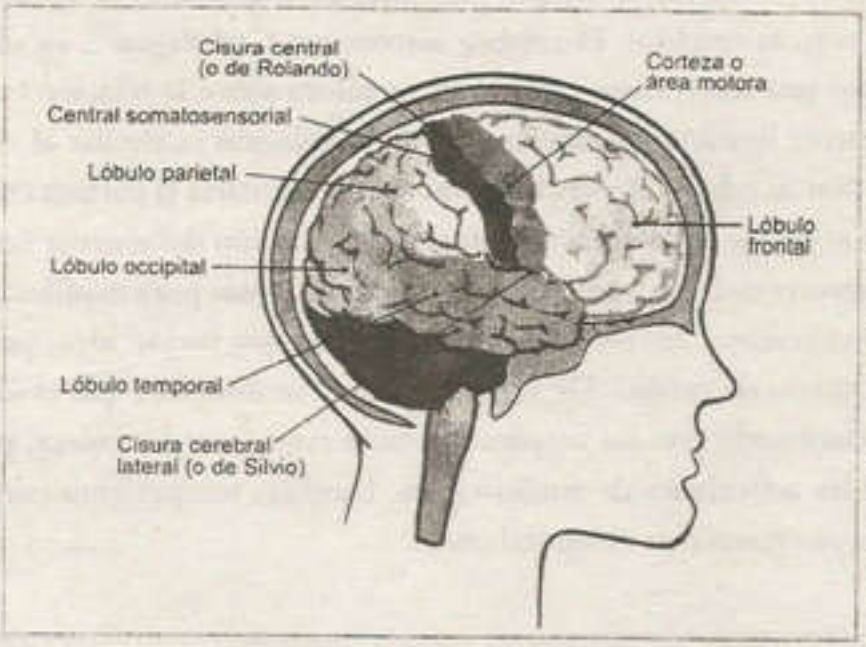
HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
• Controla el hemicuerpo derecho. • Está relacionado con las funciones intelectuales: razonamiento lógico y pensamiento abstracto. • En este hemisferio se encuentran los centros que intervienen en la articulación (área de Broca) y comprensión (área de Wernicke) del lenguaje (en la mayoría de personas). • Función de análisis: Nos permite describir y caracterizar un evento cualquiera. • Relacionado con las actividades de cálculo matemático. • Percibe en palabras y en conceptos las características de las cosas y adopta una actitud analítica ante la música que escucha. (Lecours, A. 1989).	• Controla el hemicuerpo izquierdo. • Está relacionado con facultades visoespaciales, integra información sensorial necesaria para orientarnos en el espacio. • Soporte material de nuestra percepción en términos de lugar, forma y color, por ello somos capaces de situarnos, reconocer lugares, rostros, etc. • Se le denomina el hemisferio artístico, relacionado directamente con la comprensión y apreciación de la música. • Relacionado directamente con los aspectos afectivos del lenguaje (por ejemplo, saber cuándo una persona habla con sinceridad). • Retiene vívidamente las imágenes de los estímulos que se le presentan, consolida mejor las experiencias próximas de la vida diaria, asimismo conserva y reconoce las figuras sin significado.

¿A cuál hemisferio se le conoce como dominante?

Las funciones de interpretación del área de Wernicke y articulación de Broca, así como del control motor, se encuentran más desarrolladas en un hemisferio que en el otro, por ello se le considera como hemisferio dominante. Por lo tanto, para los diestros el hemisferio dominante sería el izquierdo, lo contrario ocurre con los zurdos.

¿Qué funciones cumplen cada uno de los lóbulos cerebrales?

En la figura observamos que en el hemisferio se encuentran varias "marcas" o cisuras que dividen cada hemisferio en cuatro lóbulos: occipital, temporal, parietal y frontal.



Hemisferio derecho. En el gráfico se muestra la cara lateral de este hemisferio donde se señala la corteza motora y somatosensorial. Asimismo, el hemisferio se divide en cuatro lóbulos, los cuales no deben ser asumidos como estancos o compartimientos con funciones específicas, sino como áreas que se conectan con otras áreas del cerebro. El cerebro funciona como un sistema que integra el trabajo realizado por los distintos lóbulos corticales. Debido a la plasticidad cerebral, cuando se presenta una lesión en un lóbulo de determinado hemisferio, es posible que la misma área del otro hemisferio cumpla con las funciones de la zona dañada.

Dentro de la división clásica del sistema nervioso se concibe que cada lóbulo se ha especializado en determinadas funciones psicológicas. En el siguiente cuadro presentamos las principales funciones relacionadas con cada lóbulo cerebral:

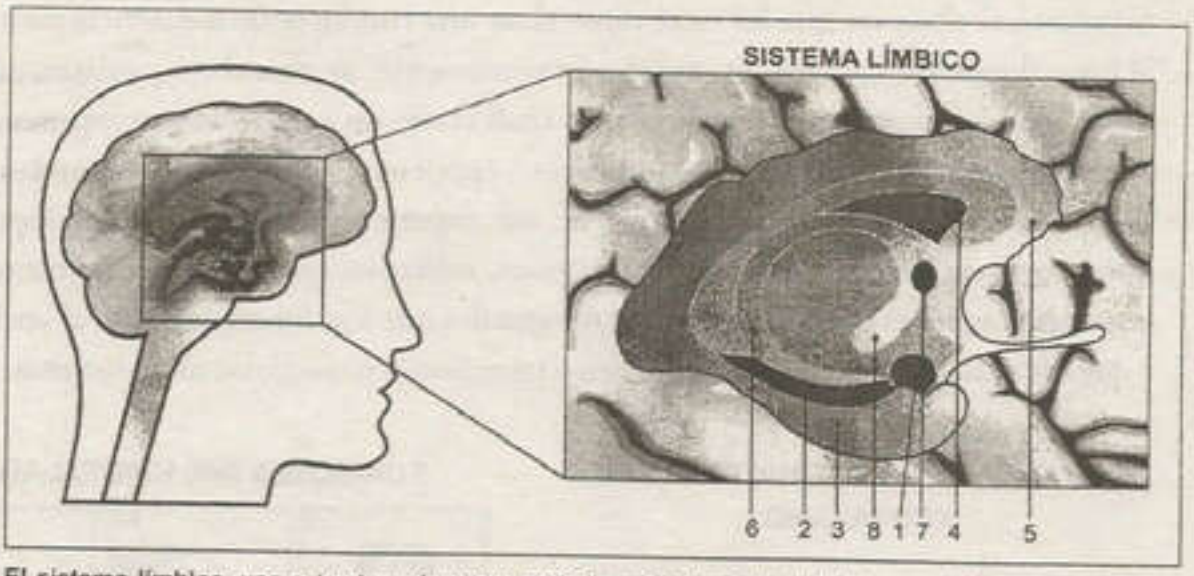
LÓBULO CEREBRAL	FUNCIÓN
Occipital	Procesamiento de la información visual recogida a partir de los receptores de la retina (conos y bastones).
Temporal	Procesamiento de la información auditiva y olfativa. Participa en la retención de información en la memoria. Áreas vinculadas con la comprensión de lenguaje: área de Wernicke (hemisferio izquierdo).
Parietal	Recepciona, analiza y almacena información correspondiente a la sensibilidad corporal y olfativa. Participa en la orientación espacial y en la codificación de la información sobre nuestro esquema corporal.
Frontal	Se relaciona con actividades del movimiento voluntario, así como también de su planificación y toma de decisiones. Bajo este modelo se le vincula con la actividad del pensar: análisis, síntesis, razonar, abstraer, etc. En la corteza motora del lóbulo frontal izquierdo se halla el área de Broca (interviene en la articulación de la palabra).

¿Cuál es el papel que cumple el sistema límbico en la actividad psíquica?

Como se aprecia en la figura siguiente, el sistema límbico se encuentra por debajo de la corteza cerebral y por encima del tronco encefálico. Precisamente, la palabra *límbico*, que deriva de *limbo* (borde o frontera), se adoptó para aquellas estructuras cerebrales que están por debajo de la corteza cerebral. El célebre astrónomo Carl Sagan[10], en su obra *Los dragones del Edén*, hace una interesante y sugestiva metáfora sobre la relación entre la corteza cerebral y el sistema límbico: manifiesta que dicha relación es similar al vínculo que establece un jinete con su caballo. Es decir, el jinete representaría la corteza cerebral (especialmente asociativa) que se encargaría del control y regulación del sistema límbico; en cambio, el caballo representaría la conducta emocional en su más pura manifestación. Cabe aclarar que son interesantes las metáforas para darnos una mejor idea, pero no necesariamente como criterio de verdad. De manera general se establece que el sistema límbico se encuentra relacionado con los estados afectivos como miedo, cólera, placer; asimismo, participa en las actividades de sueño-vigilia, hambre, temperatura corporal, sexo, y tiene conexiones nerviosas con el hipotálamo.

ESTRUCTURA LÍMBICA	FUNCIONES	¿QUÉ PASA CUANDO HAY...?	
		ESTIMULACIÓN	LESIÓN
Amígdala Cerebral	Interviene en la conducta de agresividad y de miedo. En mamíferos, como el gato, interviene en las conductas de jerarquía y dominio entre miembros de su especie.	Provocan reacciones fisiológicas que acompañan a la conducta de agresividad y miedo.	Disminución de la conducta agresiva, mansedumbre, placidez.
Hipocampo	Probablemente se relacione con algunos aspectos de la memoria, en especial sobre la conservación de las experiencias emocionales.		Se encontraron comportamientos de evasión. Se presentan alteraciones en la memoria para hechos recientes; en cambio, la memoria para los hechos antiguos se halla intacta.
Área septal	Zona que se relaciona con la emoción de placer (orgasmo).		En ratas, originan respuestas de sobresalto exagerado e incremento de la agresividad.

[10] Carl Sagan (1934-1996) recibió el premio Pulitzer por esta obra.



El sistema límbico, una estructura clave que se halla entre la región del tálamo y el lóbulo temporal del encéfalo, está relacionado con las emociones y con la memoria. Los núcleos de las amígdalas (1) están asociados con la agresividad. El hipocampo (2), situado sobre la circunvolución parahipocámpica (3), está relacionado con la memoria. El *septum pelucidum* (4) está vinculado al placer. La circunvolución cingular (5), el fórnix (6) y la comisura anterior (7) llevan fibras nerviosas hasta y desde otras estructuras del sistema, así como los cuerpos mamilares (8), que también intervienen en la memoria. Estas ocho áreas conforman el sistema límbico.

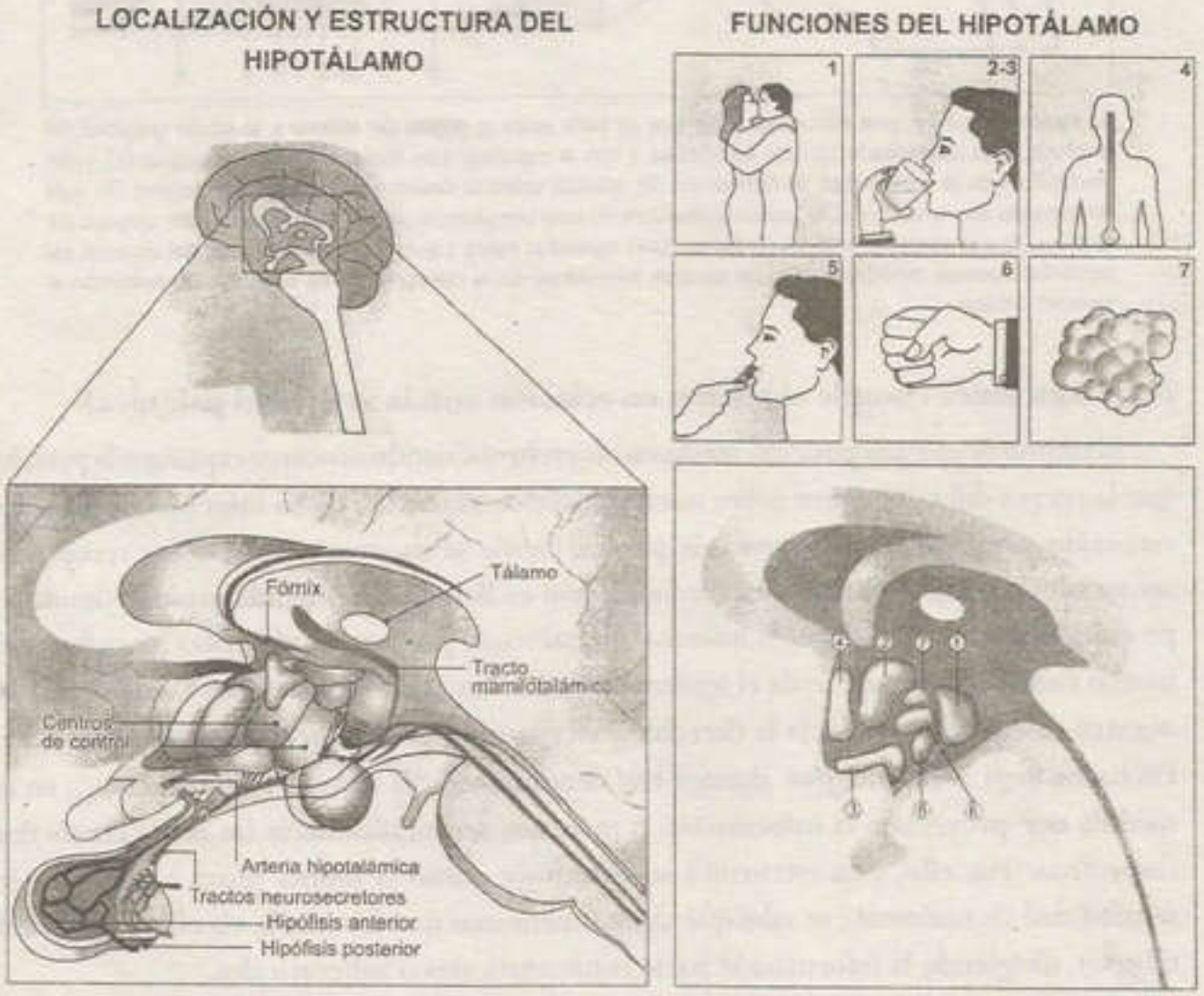
¿Qué funciones cumple el tálamo en relación con la actividad psíquica?

El tálamo ocupa una posición media en el cerebro. Cuando nosotros captamos la presión que la correa del reloj ejerce sobre nuestra muñeca izquierda, dicha información hace un recorrido parecido a una carrera de postas. Desde el momento en que los receptores sensoriales captan la presión, esta información es llevada a la médula espinal, donde se produce una sinapsis. Luego, la información asciende por las vías espinales hasta llegar al tronco encefálico, donde se da el fenómeno de las vías que ascienden por la izquierda; en nuestro caso se dirigen hacia la derecha, y viceversa si las vías ascendían por la derecha. Dicha vía llega al tálamo, que algunos han denominado "la secretaria del cerebro", en la medida que proyectará la información o mensajes sensoriales hacia las zonas cerebrales respectivas. Por ello, esta estructura se constituye como la última posta o relevo de la sensibilidad (actualmente se sabe que algunas neuronas que forman la vía olfativa llegan al tálamo), dirigiendo la información hacia zonas corticales o subcorticales.

¿Qué estructura cerebral establece una relación entre el sistema nervioso central y el sistema endocrino?

Debajo del tálamo (véase la figura de la página 100) se halla el hipotálamo (*hipo*=debajo de). Dos neuropsicólogos, Olds y Milner, estimularon, mediante electrodos, zonas del sistema reticular en ratas albinas. De manera errónea, colocaron los electrodos en un área que luego se descubrió que pertenecía al hipotálamo. La sorpresa de los investigadores se

manifestó al observar que las ratas mostraban una conducta de insistencia para regresar al lugar donde habían sido estimuladas erróneamente. Se descubrió paulatinamente que dicha área del hipotálamo actuaba en las ratas como un centro de recompensa o placer. ¿Ocurrirá lo mismo con los seres humanos?, ¿podemos imaginar que estimulando dicha zona los seres humanos se olvidarían de sus experiencias trágicas? Solo respondemos que las extrapolaciones de las investigaciones, realizadas en animales a humanos, deben considerar aquellas cualidades sociales o naturales que son inherentes solo al ser humano, y que, por tanto, conllevan a actividades y conexiones neuronales muy distintas.



Localización y estructura del hipotálamo. Arriba a la izquierda, la ubicación del hipotálamo en el cerebro: en el centro de la base encefálica, debajo del tálamo y por encima de la hipófisis. Conectado al encéfalo y a la médula espinal, tal como se muestra en el dibujo, actúa de vital nexo entre el sistema endocrino y el sistema nervioso.

Funciones del hipotálamo. A la derecha, las vitales funciones del hipotálamo (en el dibujo superior) y su ubicación en este (abajo). En 1, control del impulso sexual y, por lo tanto, de la reproducción de la especie; en 2, control de la sed y del impulso de buscar agua; en 3, también control de la sed, pero a cargo del núcleo supraóptico; en 4, igualmente a través del núcleo supraóptico, que hace de termostato, toda la regulación de la temperatura interna del organismo; en 5, control del impulso del hambre a través del núcleo ventromedial; en 6, núcleo dorsomedial, que se encarga del control de la agresividad, y en 7, por último, el área dorsal, descrita por los científicos como el "centro del placer" humano.

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

Se mencionan las siguientes funciones para el hipotálamo:

- Cuenta con centros neuronales que intervienen en las conductas de hambre, sed y saciedad.
- Interviene en la conducta sexual, el sueño y el control de la temperatura corporal.
- Participa en las emociones, en los aspectos referidos a las reacciones fisiológicas que se producen en los estados emocionales de miedo, ira, placer, etc.
- Por sus conexiones sanguíneas y neuronales con la glándula hipófisis, el hipotálamo se constituye como la estructura del sistema nervioso central que establece una relación directa con el sistema endocrino. Su acción es facilitar o bloquear, según las órdenes que vienen de la corteza cerebral, la producción de hormonas que permitirán, a su vez, la liberación o no de hormonas en la hipófisis y en otras glándulas de secreción interna.

3.2. MODELO PROPUESTO POR ALEXANDER R. LURIA: Las tres unidades funcionales del cerebro

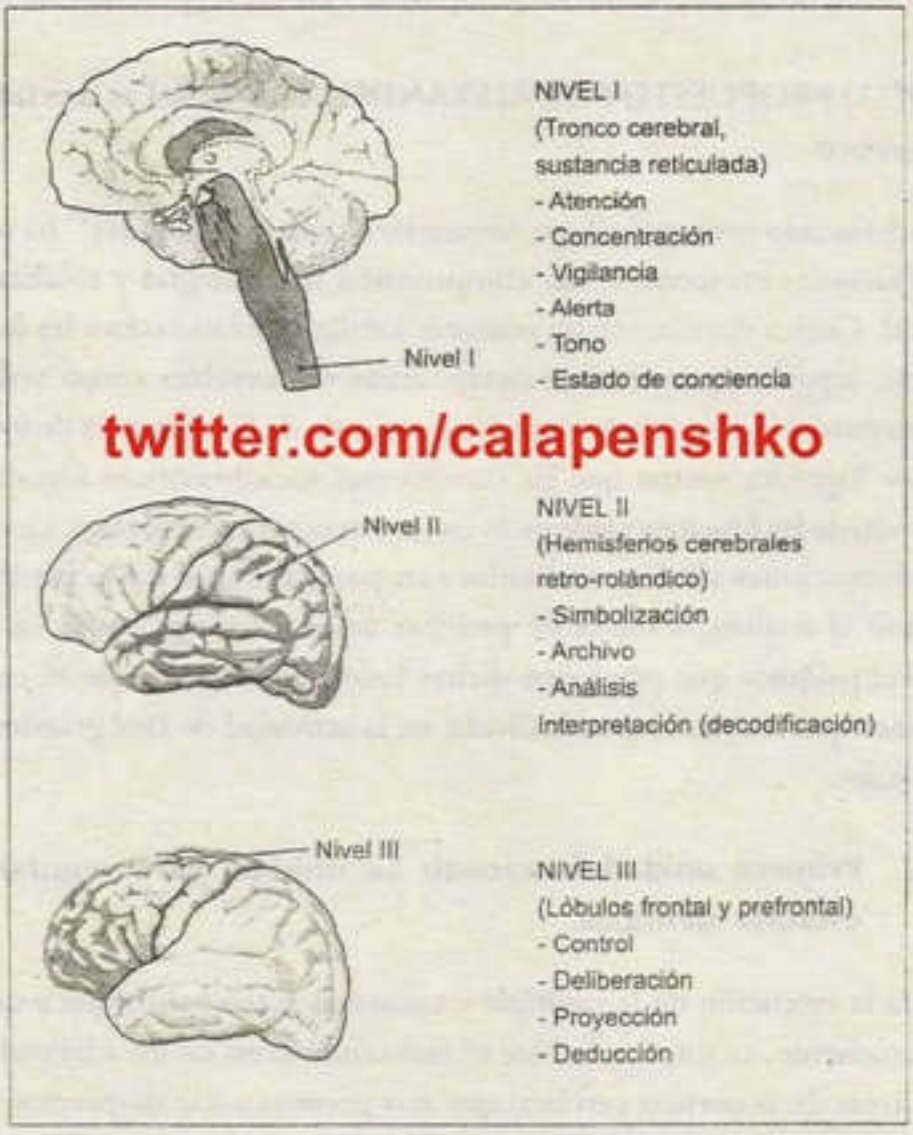
El destacado neuropsicólogo Alexander Románovich, Luria[11] ha realizado importantes contribuciones en torno a una comprensión más integral y totalizadora de la actividad cerebral. Critica duramente las posturas localizacionistas sobre las funciones del cerebro, es decir, aquellas que señalan ciertas áreas del cerebro como sede, por ejemplo, del pensamiento o la conciencia. Asimismo, a partir de la influencia de los trabajos que realizó con Lev Vigotsky, asume que las condiciones sociohistóricas son determinantes para el desarrollo de las funciones psíquicas en las estructuras cerebrales. Contribuyen a su trabajo las investigaciones clínicas realizadas con pacientes que padecían lesiones neurológicas, así como el análisis, a través de pruebas neuropsicológicas, de las consecuencias en la actividad psíquica que producen dichas lesiones. Propone que el cerebro, y con ello las funciones que realiza, se puede dividir en la actividad de tres grandes bloques o unidades funcionales:

3.2.1. Primera unidad funcional: La unidad para regular tono y vigilia, y estados mentales.

Para la ejecución de la múltiple y compleja actividad psíquica que el hombre realiza cotidianamente, es imprescindible el mantenimiento de un adecuado nivel de activación de las áreas de la corteza cerebral que nos permita estar despiertos, lúcidos y dispuestos a la acción. La investigación experimental realizada con animales y las lesiones en seres humanos permitió corroborar a Luria y a sus colaboradores que en la región central del

[11] Alexander Románovich Luria desarrolla esta propuesta en su libro *El cerebro en acción*, donde presenta los fundamentos teóricos y clínicos que permiten establecer una relación totalizadora entre cerebro y psiquismo humano.

tronco encefálico se halla uno de los centros activadores de la actividad cortical, a la cual se denominó **formación reticular**. En dicha estructura pueden apreciarse numerosas ramificaciones que se dirigen hacia regiones superiores: tálamo, hipotálamo, sistema límbico y diferentes áreas corticales o vías nerviosas que se dirigen hacia la médula espinal. Por ello, cuando las vías nerviosas que parten de la formación reticular ascienden hacia estructuras corticales o subcorticales se le ha denominado Sistema Activador Reticular Ascendente (SARA), el cual tendría el papel de aumentar o disminuir la actividad cortical del sujeto, según sus demandas orgánicas internas o las exigencias y necesidades que impone el medio social.



twitter.com/calapenshko

Sistemas funcionales del encéfalo humano (según Alexander Románovich Luria). En el modelo de Luria, no existen funciones localizadas en determinados centros cerebrales, sino sistemas funcionales que comprometen diversas áreas del cerebro. En la figura se encuentran sombreados los tres sistemas funcionales del cerebro humano: el sistema que regula tono y vigilia (Nivel I), el sistema que recibe, analiza y almacena la información (Nivel II), y el sistema que programa, regula y verifica la actividad (Nivel III).

A través de sus investigaciones realizadas, Alexander Románovich Luria propone tres fuentes principales de activación para la actividad nerviosa:

A. Los procesos metabólicos del organismo

Aquí se encuentran procesos biológicos, como la respiración y la digestión, que permiten el mantenimiento del equilibrio biológico del sujeto; así también se menciona el papel activador de conductas de origen innato, como la conducta sexual en los animales; todos juntos forman parte de la "activación vital".

B. Estímulos que llegan del mundo exterior

Diariamente, llegan a nosotros estímulos del ambiente a través de los órganos sensoriales. Si el estímulo que captamos es nuevo, y por tanto no está en nuestra memoria, conllevará que realicemos una actividad de investigación más prolongada denominada **Reflejo de Orientación**: en cambio, si son estímulos conocidos o repetitivos, generarán que nuestra activación sea de menor duración y de menor intensidad.

C. Los niveles superiores de la corteza cerebral

Áreas asociativas del cerebro donde se halla codificada la información sobre planes, intenciones, motivos o proyectos que son formados socialmente, y por tanto conscientes, los cuales participan en la regulación consciente de la actividad personal. Ello lo podemos observar en las personas cuando activan su funcionamiento cerebral por las noches, con la intención de estudiar algún tema desde las 12:00 p. m. hasta las 3:00 a. m.

3.2.2. Segunda unidad funcional: La unidad que recibe, analiza y almacena la información

Este bloque se relaciona con estructuras cerebrales que participan en los procesos cognitivos, como sensación, percepción, memoria, pensamiento, lenguaje y en la atención. Según Luria, esta unidad se encuentra organizada en tres áreas, las cuales se diferencian entre sí tanto por su composición (el tipo de neurona predominante) como por su función. Tenemos las siguientes áreas:

A. Áreas primarias o de proyección

En estas áreas del cerebro convergen las fibras sensitivas que traen la información de los receptores sensoriales. Así, por ejemplo, desde los receptores ubicados en la retina se envía la información sensorial de las diversas cualidades aisladas del estímulo visual captado hacia la corteza primaria del lóbulo occipital, el cual se encarga de detectar y analizar un determinado rasgo aislado del estímulo visual. Lo mismo ocurrirá en las áreas primarias del lóbulo temporal (sensación auditiva) o parietal (sensibilidad táctil).

B. Áreas secundarias o proyectivo asociativas

Son áreas que no se activan ante datos aislados o fraccionados, sino cuando se asocian rasgos sensoriales provenientes de las áreas primarias. En el ser humano, el área secundaria es de mayor extensión que las áreas primarias y se constituye en el soporte biológico para la percepción o las gnosias. Estas últimas se relacionan con el reconocimiento de objetos que realiza el hombre a partir de la información sensorial que luego es integrada en áreas secundarias de la corteza parietal, temporal y occipital.

Alexander Luria (izquierda) con un paciente que sufrió lesión cerebral resultado de una herida de guerra. El paciente que aparece en esta fotografía es L. Zassetsky (derecha), soldado ruso herido en la cabeza en la Segunda Guerra Mundial. La lesión al cerebro de Zassetsky lo dejó confundido en cuanto a la diferencia entre "arriba" y "abajo".

C. Áreas terciarias

Se constituyen por áreas del cerebro que son esencialmente humanas. Su papel es asociar la información proveniente de las áreas primaria y secundaria, y, por ello, sería la base biológica para la actividad cognitiva más compleja. Es de esta manera como estas áreas terciarias participarían en la transformación de la percepción concreta en pensamiento abstracto; así como en la memorización de la experiencia organizada; es decir, estas áreas están comprometidas no solo en la recepción y codificación de la información, sino también en su almacenamiento.

3.2.3. Tercera unidad funcional: La unidad que programa, regula y verifica la actividad

Para Luria, la actividad psíquica humana es condicionada por la intención, la voluntad y los hábitos personales, así como por las exigencias sociales. Esta unidad tiene como función participar en la organización de la actividad consciente del ser humano y se localiza en las regiones anteriores de los hemisferios cerebrales.

Al igual que la segunda unidad funcional, esta se caracteriza por estar formada por tres áreas fundamentales: una lo constituye el córtex motor o canal de salida de donde parten las fibras que conducen los impulsos motores a diferentes partes del cuerpo; el área secundaria o premotora que se encuentra en el lóbulo frontal y que participa en la

preparación y organización de los distintos programas para la actividad motora voluntaria (por ejemplo: correr, saltar, subir escaleras, patear una pelota, etc.), y, finalmente, las áreas terciarias o prefrontales, las cuales ejercen el papel decisivo en la formación de intenciones y programas, y en la regulación y verificación de las formas más complejas de la actividad psíquica humana. Las áreas prefrontales del cerebro presentan mayor desarrollo y complejidad solo en el ser humano. Según las investigaciones con pacientes que padecen lesiones prefrontales, se halla la incapacidad para mantener sus intenciones y de retener sus programas de acción, de controlar sus impulsos o la imposibilidad de concentrar su atención en la tarea planificada y no relacionar sus actos con el propósito inicial que les dio origen.

3.3. MODELO PROPUESTO POR EL DR. PEDRO ORTIZ CABANILLAS

El destacado neurólogo y neuropsicólogo peruano Dr. Pedro Ortiz Cabanillas es consciente de que en las diversas propuestas sobre la organización del sistema nervioso hay un trasfondo científico (mayormente natural) y uno filosófico (idealista), los cuales sesgan y dan una versión parcial sobre el funcionamiento cerebral y su relación con la actividad psíquica, la conciencia y la personalidad.

Para el Dr. Pedro Ortiz, la personalidad se constituye como el sistema que integra la actividad psíquica consciente (afectivo-emotivo, cognitivo-ejecutivo y conativo-volitivo) e inconsciente (cualidades psíquicas presentes, por ejemplo, cuando un bebe nace); dichas actividades han sido generadas y reestructuradas a partir de la información asimilada en el grupo social. El sistema de la personalidad con sus tres componentes: temperamento, intelecto y carácter, según el Dr. Ortiz, tiene su soporte funcional en la actividad de la corteza cerebral. Pero aquí hay que tener cuidado de caer en concepciones localizacionistas, es decir, creer que determinada actividad psíquica se encuentra en una zona del cerebro; por ejemplo, suponer que el pensar se "halla" en el lóbulo frontal. Otros errores se cometen cuando se considera que la corteza cerebral solo cumple funciones racionales o cognitivas y se propone que la afectividad y la motivación en el ser humano se hallan ubicadas en estructuras subcorticales de igual modo que en el animal, soslayándose la determinación social de los afectos y motivos en el ser humano.

Según el Dr. Ortiz, es necesario destacar los dos niveles de organización de la corteza cerebral que almacena y procesa información psíquica: el alocórtex y el neocórtex.

3.3.1. El alocórtex

También es denominado subcorteza cerebral o corteza primitiva. Comprende el hipocampo, la circunvolución límbica y las áreas motoras (que se conectan con el tálamo, los ganglios basales, la amígdala del lóbulo temporal y el hipotálamo). Estas estructuras

se constituyen como el soporte biológico de la actividad psíquica animal (que es de tipo inconsciente) con sus dos componentes: afectivo-emotivo y cognitivo-ejecutivo. En el caso de los seres humanos, el alocórtex es dominante en la actividad psíquica inconsciente con la cual nacemos y predomina en las primeras semanas de la etapa postnatal.

3.3.2. El neocórtex

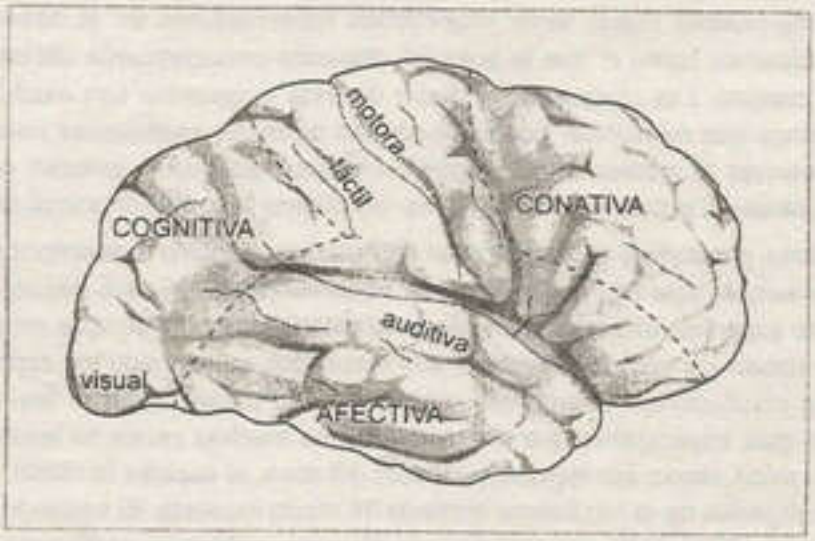
Es denominado también corteza nueva; es aquel que ha alcanzado mayor desarrollo en el hombre, pero también lo podemos encontrar desde mamíferos insectívoros (por ejemplo, la musaraña) hasta los primates como el gorila o chimpancé. Según el Dr. Ortiz, las neuronas del neocórtex están organizadas en seis láminas y en columnas de unas mil neuronas distribuidas en las seis láminas, a estas columnas se les considera las unidades funcionales del neocórtex cerebral.

Para el Dr. Ortiz, la propuesta de tres unidades funcionales, planteada por Alexander Románovich Luria, se corresponde con esta organización laminar y columnar de las neuronas del neocórtex; sin embargo, critica el hecho de que Luria no toma en cuenta la diferencia que existe entre el cerebro de los animales y el cerebro de los seres humanos. Por ejemplo, mantiene la separación entre un componente límbico subcortical como base para las emociones, y un componente cortical como base para lo cognitivo.

Cuando el Dr. Ortiz propone que las tres unidades funcionales son neocorticales y es el sustento funcional para la actividad psíquica consciente, lo hace no sólo a partir de los hallazgos de las neurociencias, sino que a ello se integra una concepción del mundo, de la sociedad y del hombre que refleje los aportes de las ciencias sociales, naturales y la filosofía. Agrega que las estructuras alocorticales se mantienen como soporte de la actividad psíquica inconsciente, pero que a va a ser profundamente reestructurada por la actividad consciente. Así, por ejemplo, las necesidades de alimento en el recién nacido son de satisfacción natural, inconsciente e irreprimibles; pero en la etapa adulta esta personalidad podrá hacer huelga de hambre sobre la base de sus convicciones políticas (información codificada en su corteza asociativa).

Es así que, desde la perspectiva propuesta por el Dr. Ortiz, los tres sistemas psíquicos que constituyen el sistema de la conciencia son el neocórtex límbico (afectivo-emotivo), el neocórtex de asociación posterior (cognitivo-productivo) y neocórtex prefrontal dorso lateral (conativo-volitivo). Por consiguiente, cada bloque neocortical procesa y codifica las tres clases de información social que conocemos.

SISTEMA PSÍQUICO	INFORMACIÓN QUE SE CODIFICA	PERSONALIDAD (Componente)
Afectivo-emotivo	Afectos y sentimientos, estados de ánimo y emociones.	Temperamento
Cognitivo-productivo	Imágenes y conceptos. Aptitudes cognitivas y habilidades productivas o creativas.	Intelecto
Conativo-volitivo	Motivos y valores. Actitudes que dirigen la personalidad y los procesos volitivos de decisión de la personalidad.	Carácter



Vista lateral derecha del cerebro humano, se muestra la extensión de las tres grandes unidades funcionales Afectiva, Cognitiva y Conativa.

NIVELES DE ORGANIZACIÓN DE LA PERSONALIDAD					
Nivel	**Individuo**	**Estructura**	**Actividad**	**Información**	**Codificación**
V	Humano	Persona	Personal	Psíquica consciente	Redes neocorticales en paralelo
IV	Animal superior	Psiquismo animal	Psíquica animal	Psíquica inconsciente	Redes neocorticales en serie
III	Orgánica	Organismo	Funcional	Neural	Redes neurales nucleares
II	Tisular	Tisular	Metabólica	Metabólica	Proteínas péptidos aminoácidos
I	Celular	Celular	Reproductiva	Genética	Ácidos nucleicos
0	Molecular	Física	Química	No existe	No existe

La información psíquica consciente (ideas, valores, sentimientos, etc.) corresponde al nivel superior de organización de la personalidad, la cual integra y reestructura todos los niveles inferiores que, vistos en un sentido evolutivo, corresponden también a niveles de organización anteriores al hombre.

El problema de la relación mente cerebro

A lo largo de la historia de las ciencias del hombre, los problemas de la naturaleza del hombre y de la relación mente-cerebro, se han tratado de explicar únicamente dentro de las ciencias naturales enmarcadas a su vez dentro de las concepciones idealistas y mecanicistas acerca del mundo en general. Por supuesto que la explicación de la relación entre la mente y el cerebro está en el centro mismo de la definición de la naturaleza del hombre, es decir, de la esencia misma de los hombres.

Aunque no es este el lugar para discutir con toda amplitud los planteamientos que se han hecho hasta ahora, estamos de acuerdo con Sperry (1951-1964) cuando afirma que la solución del problema mente-cerebro puede tener importantes repercusiones en el desarrollo humano. Sin embargo, no creemos como él que la solución dependa principalmente del conocimiento de las funciones del cerebro. Las razones para dudar de esta sugerencia son muchas, pero antes de refutarlas tenemos que mencionar por lo menos las hipótesis explicativas más comúnmente aceptadas para resolver el problema, para comprobar que todas ellas enfocan el problema de modo sesgado y unilateral, prácticamente sin tomar en cuenta la condición social del hombre.

Como se ha dicho, el estudio y la comprensión del hombre, así como la descripción y explicación de sus procesos internos, sólo se ha podido hacer observando al individuo desde dos puntos de vista: bien desde su superficie externa o bien desde su estado interior. Y aunque ambas estrategias son necesarias, y deben ser complementarias, sus resultados no han sido los esperados, puesto que han llegado a conclusiones divergentes y sesgadas. El primer enfoque tenía que ser más deductivo y tal vez más especulativo que el segundo, pues muchas veces ha tenido que basarse en concepciones a priori, como, por ejemplo, respecto del alma, el espíritu, la razón, y por lo mismo ha enfocado la explicación de la naturaleza humana de modo idealista. El segundo, tenía que ser más inductivo a partir del estudio objetivo de, por ejemplo, enfermos, cadáveres, animales; de modo que bajo estas condiciones era más fácil suponer que los procesos de la vida tenían que ser de naturaleza similar a las cosas hechas por el hombre, y de allí la necesaria comparación del cerebro con canales de regadío, centrales telefónicas y servomecanismos.

Cada procedimiento de observación ha dado entonces origen a dos concepciones teóricas distintas acerca del hombre; dos ideas que aluden, cada una a su manera , a la posible existencia de dos mundos: uno virtual o amaterial, otro real o material. Por lo tanto, quienquiera que haya creído que todo lo que existe no es material, habrá tenido que reducir su explicación del hombre a un monismo idealista puro, según el cual debe existir sólo el alma, la mente o lo mental, a tal punto que el cerebro, el cuerpo y hasta todo lo que existe es producto de la misma mente. De modo opuesto, quien haya tenido la convicción de que todo lo que existe es material, habrá tenido que proponer una explicación basada en un monismo mecanicista igualmente puro, suponiendo que lo único real es el cerebro, y que la mente es la función del cerebro, o efecto físico o resultado de la función de este órgano. Naturalmente que quienes hayan supuesto la existencia de ambos niveles de la realidad, habrán tenido que propugnar, dentro de un dualismo estricto, que ambos niveles de la realidad existen por si mismos, donde el problema radica en saber como se relacionan entre si.

ORTIZ, Pedro. *Cuaderno de Psicobiología Humana* N.° 12. Universidad de Lima, 2000, pp. 103-104.

Revisión del concepto de "localización"

Nuestro examen de la estructura de los sistemas funcionales y de las más elevadas funciones psicológicas nos ha llevado, en particular, a contemplar de forma completamente nueva las clásicas ideas de localización de la función mental en el córtex humano. Mientras que las funciones elementales de un tejido pueden, por definición, tener una localización precisa en grupos particulares de células, está fuera de toda duda que no ocurre lo mismo con la localización de sistemas funcionales complejos en áreas limitadas del cerebro o de su córtex.

Ya hemos visto que un sistema funcional tal como la respiración incorpora un sistema de componentes tan lábil y complejo que Pavlov, al discutir la cuestión de un "centro respiratorio", se vio obligado a reconocer que "si bien al principio creíamos que sería algo del tamaño de una cabeza de alfiler dentro del bulbo raquídeo... ...ahora ha demostrado ser extremadamente vago, que asciende al interior del cerebro y baja hasta la médula espinal, y hasta ahora nadie puede trazar sus límites con exactitud". (1949, vol. 3, pp.127).

Naturalmente, el problema se hace mucho más complejo si se trata de la localización de formas más elevadas de actividad mental; las formas más altas de procesos mentales poseen una estructura particularmente compleja; se establecen a lo largo de la ontogenia. Inicialmente consisten en una serie completa y extensa de movimientos manipulativos que gradualmente se han condensado y han adquirido el carácter de "acciones mentales" internas (Vygotsky, 1959, 1960; Galperin, 1959).

Por regla general están basadas en una serie de ayudas externas, tales como el lenguaje, el sistema digital de contar, formados en el proceso de la historia social, son mediatizados por ellas, y, en general, no pueden concebirse sin su participación (Vigotsky, 1956, 1960); están siempre conectadas con imágenes del mundo exterior en completa actividad, y su concepción pierde todo su significado si se considera separada de este hecho. Esta es la razón por la cual las funciones mentales, como sistemas funcionales complejos, no pueden localizarse en zonas restringidas del córtex o en grupos celulares aislados, sino que deben estar organizadas en sistemas de zonas que trabajan concertadamente, cada una de las cuales ejerce su papel dentro del sistema funcional complejo, y que pueden estar situadas en áreas completamente diferentes, y, a menudo, muy distantes del cerebro.

Dos hechos, que distinguen agudamente esta forma de trabajo del cerebro humano de las formas más elementales de trabajo del cerebro animal, son quizás las características más esenciales de este concepto "sistemático" de la localización de los procesos mentales en el córtex. Mientras que formas elevadas de actividad consciente están basadas en ciertos mecanismos externos (buenos ejemplos son el nudo que hacemos en nuestro pañuelo para recordar algo importante, una combinación de letras que escribimos para no olvidar una idea, o una tabla de multiplicar que usamos para operaciones aritméticas), queda perfectamente claro que ayudas externas o artificios formados históricamente son elementos esenciales en el establecimiento de conexiones funcionales entre partes individuales del cerebro, y que, gracias a su ayuda, áreas del cerebro que antes eran independientes se hacen componentes de un sistema funcional único. Esto puede expresarse más vivamente diciendo que medidas formadas históricamente para la organización del comportamiento humano atan nuevos nudos en la actividad del cerebro humano, y es esta presencia de nudos funcionales, o, como algunos científicos los llaman, "nuevos órganos funcionales" (Leontiev, 1959) , lo que constituye una de las características más importantes que distinguen la organización funcional del cerebro humano de la del cerebro animal. Este principio de construcción de sistemas funcionales en el cerebro humano es lo que Vygotsky (1960) llamó el principio de "la organización extracortical de las funciones mentales complejas" implicando mediante este, en cierta manera, inusual término, que todos los tipos de actividad humana consciente se forman siempre con la asistencia de instrumentos auxiliares o ayudas externas.

La segunda característica propia de la "localización" de los procesos elevados del córtex humano es que nunca permanece constante o estático, sino que cambia esencialmente durante el desarrollo del niño y en los subsiguientes periodos de aprendizaje. Esta proposición, que a primera vista podría parecer extraña, de hecho es bastante natural. El desarrollo de cualquier tipo de actividad consciente compleja en principio se extiende en carácter y requiere un cierto número de ayudas externas para conseguirlo, y hasta más tarde no se va condensando gradualmente y se convierte en una habilidad motora automática.

En las etapas iniciales, por ejemplo, la escritura depende de la memorización de la forma gráfica de cada letra. Se efectúa a través de una cadena de impulsos motores aislados, cada uno de los cuales es responsable de la ejecución de un solo elemento de la estructura gráfica; con la práctica, la estructura de este proceso cambia radicalmente y la escritura se convierte en una única "melodía cinética" que ya nunca más necesitará la memorización de la forma visual de cada letra aislada ni impulsos motores individuales para hacer cada raya. La misma situación se aplica al proceso mediante el cual el cambio para escribir un engrama altamente especializado (como una firma) ya no depende del análisis del complejo acústico de la palabra, o de la forma visual de sus letras individuales, sino que empieza a realizarse

como una "melodía cinética". Cambios similares ocurren también durante el desarrollo de otros procesos psicológicos superiores.

En el curso de este desarrollo no es sólo la estructura funcional del proceso la que cambia, sino que también lo hace, como es natural, su "organización" cerebral. La participación de las áreas auditivas y visuales del córtex, esencial en las primeras etapas de formación de la actividad, no será ya necesaria en las posteriores etapas, y la actividad empieza a depender de un sistema diferente de zonas de trabajo concertado. (Luria, Simmernitskaya y Tubylevich, 1970).

El desarrollo de las funciones mentales superiores en ontogenia tiene aún otra característica de decisiva importancia para su organización funcional en el córtex cerebral. Como demostró Vygotsky (1960) hace algún tiempo, durante la ontogenia no sólo cambia la estructura de los procesos mentales superiores, sino también sus relaciones entre sí, o, en otras palabras, su "organización interfuncional". Mientras que en las primeras etapas del desarrollo, una actividad mental compleja descansa sobre una base más elemental y depende de una función "basal", en periodos subsiguientes del desarrollo, no sólo adquiere una estructura más compleja, sino que también empieza a realizarse con la estrecha participación de formas de actividad estructuralmente superiores.

Por ejemplo, el niño piensa en términos de formas visuales de percepción y memoria, o, en otras palabras, piensa por recopilación.

En posteriores etapas de la adolescencia o en la vida adulta, el pensamiento abstracto con la ayuda de las funciones de abstracción y generalización está tan altamente desarrollado que incluso procesos relativamente simples, tales como la percepción y la memoria, son convertidos en formas complejas de análisis lógico y síntesis, y la persona en este punto comienza a percibir o recopilar mediante la reflexión.

Este cambio en la relación entre los procesos psicológicos fundamentales está destinado a guiar los cambios en la relación entre los sistemas fundamentales del córtex, sobre cuya base estos procesos se llevan a cabo. Consecuentemente, en el niño, una lesión de una zona cortical responsable de una forma relativamente elemental de actividad mental (por ejemplo, el córtex visual) invariablemente da lugar, como efecto secundario o "sistémico", al desarrollo imperfecto de las estructuras superiores superpuestas a dicha zona; en el adulto, en quien estos complejos sistemas no sólo se han formado sino que han llegado a ejercer una influencia decisiva sobre la organización de formas simples de actividad, una lesión de las áreas "inferiores" no es ya tan importante como lo era en las primeras etapas del desarrollo. Recíprocamente, una lesión de las áreas "superiores" conduce a la desintegración de las funciones más elementales, que ahora han adquirido una estructura compleja y han empezado a depender íntimamente de las formas más altamente organizadas de actividad.

Esta es una de las proposiciones fundamentales introducidas en la teoría de la "localización dinámica" de las funciones mentales superiores por la ciencia psicológica soviética. Fue formulada por Vygotsky en una ley que establece que una lesión de una zona particular del cerebro en la primera infancia tiene un efecto sistémico sobre las áreas corticales superiores superpuestas a dicha zona, mientras que una lesión de la misma región en la vida adulta afecta a las zonas inferiores del córtex, que ahora comienzan a depender de ellas. Esto puede ilustrarse por el hecho de que una lesión de las áreas secundarias del córtex visual en la primera infancia puede conducir a un subdesarrollo sistémico de las zonas superiores responsables del pensamiento visual, mientras que una lesión de estas mismas zonas en el adulto puede ocasionar sólo defectos parciales del análisis y síntesis visuales, y deja inalteradas las formas más complejas de pensamiento, formadas en una etapa anterior.

Todo lo que se ha dicho sobre la estructura sistémica de los procesos psicológicos superiores obliga a una revisión radical de las ideas clásicas sobre su "localización" en el córtex cerebral. Por consiguiente, nuestra misión no es "localizar" los procesos psicológicos superiores del hombre en áreas limitadas del córtex, sino averiguar, mediante un cuidado análisis, qué grupos de zonas de trabajo concertado del cerebro son responsables de la ejecución de la actividad mental compleja, qué contribución aporta cada una de estas zonas al sistema funcional complejo; y cómo cambia la relación entre estas partes de trabajo concertado del cerebro en la realización de la actividad mental compleja, en las distintas etapas de su desarrollo.

Tal aproximación debe modificar la forma de trabajo práctico del psicólogo que intenta estudiar la organización cerebral de la actividad mental. El intento de determinar la base cerebral de un particular proceso de la mente humana debe ser precedido por un cuidadoso estudio de la estructura de este proceso psicológico cuya organización cerebral se espera establecer, y por la identificación de aquellos de sus componentes que puedan ser clasificados hasta cierto punto entre sistemas cerebrales definidos. Sólo trabajando de esta forma para aclarar la estructura funcional de los procesos psicológicos a estudiar, con la identificación de sus componentes y el posterior análisis de su "situación" entre los sistemas cerebrales, se hallará una solución al viejo problema de la "localización" de los procesos mentales en el córtex cerebral.

LURIA, Alexander Románovich. *El Cerebro en acción*, 1974. pp. 30-34.

BASES SOCIOCULTURALES DEL PSIQUISMO HUMANO

Capítulo IV

Objetivos

- *Comprender cómo el proceso de socialización, a través de sus agentes y manifestaciones, permite la constitución del psiquismo humano y la personalidad.*
- *Diferenciar las características del psiquismo y del comportamiento animal de aquellas que son propias del hombre en tanto ser esencialmente social.*
- *Identificar las características de las distintas manifestaciones de la socialización.*
- *Valorar críticamente el papel de los agentes de la socialización en la transmisión ideológica y sus consecuencias a nivel individual y social.*

Introducción

Si no hubieses nacido en este siglo, sino hace 40000 años, de seguro que no te hubiesen gustado los jeans ni la música rock; tampoco practicarías el cristianismo ni creerías en el dicho: "Hay que estudiar para triunfar". Pero lo que sí es probable es que tendrías que haberte esforzado para participar en las cacerías de animales, para sentirte un poco más adulto y lograr satisfacer tus necesidades. Todo ser humano forma su personalidad en función de las condiciones del desarrollo histórico-cultural que le ha tocado vivir y recibe una porción de la herencia cultural acumulada por la humanidad. Podemos suponer igualmente que si no hubieras sido criado por seres humanos, sino por animales (por ejemplo, lobos), quizá te desplazarías en posición cuadrúpeda; emitirías gruñidos; comerías carne cruda; sentirías miedo, pero no angustia; tendrías satisfacciones placenteras y naturales, pero no la realización moral de quien lucha por sus ideales. Difícilmente podríamos suponer que un cachorro tenga resentimientos hacia su "padre" porque este no se hizo cargo de él, "evadiendo sus responsabilidades" (nosotros aprendemos a efectuar valoraciones). Igualmente descabellado es suponer que una perra quiera que su cría destaque entre los demás cachorros de la manada o que se haga cargo de ella en su periodo de vejez: solo los seres humanos, en nuestro desarrollo social, hemos aprendido a generar motivaciones de éxito o de seguridad afectiva.

La razón de todo ello es que ***el origen de nuestra conciencia es social****; lo que nos humaniza no está codificado en ningún programa genético ni está determinado de antemano, sino que existe en el conjunto de*

relaciones sociales de las que, históricamente, formamos parte; y es cuando nos incorporamos a este circuito de relaciones sociales (económicas, políticas, educativas, culturales, familiares, etc.) que vamos interiorizando de manera peculiar este conjunto de contenidos que van determinando la ***formación de nuestra personalidad****. De lo dicho se desprende con bastante claridad que no hay posibilidad de comprender al hombre, o lo que es propio de él, sin conocer las bases sociales que lo determinan como tal, a partir de lo cual surge el hecho humano. Es de esta fuente, fundamental en la conformación de lo psíquico, de la que trata el presente capítulo.*

1 Origen del hombre

El problema del origen de la humanidad y, dentro de ella, el problema de la aparición del psiquismo humano revisten una especial importancia. Así, por ejemplo, tenemos el supuesto de que la sociedad humana –como pesimistamente plantean algunos– estaría camino a su autodestrucción. Una explicación que dicho planteamiento suele tener a la mano es la vieja idea de que el ser humano posee una naturaleza instintivamente agresiva; algo falso al contrastarse con la realidad. Es evidente que el origen de los conflictos bélicos entre los seres humanos (entre otras formas de contradicción social) se determinan por problemas económicos en la base misma de la sociedad y no por "genes asesinos" supuestamente correspondientes a nuestros programas genéticos.

En este sentido, lo que nos proponemos en este punto es explicar el proceso evolutivo que dio origen al *Homo sapiens*, proceso que hizo posible la aparición de su conciencia, su psiquismo y su personalidad.

1.1. ¿QUÉ ES LA HOMINIZACIÓN?

Es el proceso por el cual se da el proceso evolutivo de un homínido antiguo al hombre actual. Partiendo de una rama de los primates antiguos, este proceso, enmarcado en la evolución general de las especies, tuvo sus causas no solamente en factores biológicos, sino también, y principalmente, en condiciones sociales.

Evolución en el tallado de la piedra y en la estructura craneana del hombre. Antes que la débil "chispa" de la conciencia humana, el "relámpago" y "estruendo" de la praxis transformadora del orden natural. Mediante el trabajo, el hombre no sólo cambia la naturaleza, sino a sí mismo.

1.1.1. ¿Cuándo se produjo este proceso?

Hace unos cinco o seis millones de años surgieron los primeros homínidos, nuestros antepasados, quienes compartieron su entorno con otras familias de primates con las cuales estaban emparentados. De estos homínidos, los más antiguos son los *Australopitecinos* y los primeros

de nuestro género (homo) fueron los *Homo habilis*, que aparecieron por primera vez hace aproximadamente dos millones de años. Estos antepasados comenzaron a diferenciarse gradualmente debido a que el *Homo habilis* modificó radicalmente su organización social por la necesidad de realizar un **trabajo colectivo**, a partir de la elaboración de herramientas. Pero la eficacia de estos instrumentos era escasa, debido a su nivel inicial de desarrollo, lo que se superó con el esfuerzo colectivo.

Caricatura de Darwin publicada en 1871 con el título *Un venerable orangután*. En medio de una gran oposición de parte de sus contemporáneos, Darwin estableció las bases de una explicación científica en torno al origen del ser humano. A la ley de selección natural, Engels añadiría otro revolucionario descubrimiento: el papel del trabajo en la evolución del hombre.

1.1.2. ¿Cómo se produjo este proceso?

El trabajo colectivo, generador de nuestro estado humano actual, fue la condición previa para el desarrollo de la conciencia. La historia primitiva es la historia de la formación del hombre en el trabajo colectivo.

El primer acto histórico que como seres humanos tuvimos no fue pensar, sino producir nuestros medios de subsistencia. Esta acción, que implica la transformación colectiva de la naturaleza (en la producción de herramientas, por ejemplo), genera a su vez la transformación del sujeto transformador.

Aparece, entonces, **la conciencia humana**, la que hace posible, a su vez, la estructuración mental previa de actos, la previsión de los resultados, la reflexión mental de las propiedades y las relaciones entre objetos y, por último, un conocimiento de sí mismo. Es decir, se da cuenta del mundo y se da cuenta de sí mismo.

twitter.com/calapenshko

La antropogenia es el proceso de evolución del hombre. Se han dado significativos avances en torno a la reconstrucción de las líneas de descendencia, en gran parte gracias al estudio de los huesos fosilizados.

2 Psiquismo humano y psiquismo animal

¿Cuáles son las características del psiquismo o actividad psíquica del ser humano que lo diferencian esencialmente del animal?

Partamos de un ejemplo:

Las abejas tienen una forma especial de comunicación: a través del movimiento que simula una danza. Cuando una de ellas quiere comunicar a sus compañeras el lugar de las flores, "danza" frente a ellas describiendo una trayectoria que tiene como ejes de referencia el sol, el panal y las flores. ¿Acaso lo aprendieron? pues no. En realidad, este tipo de comportamiento en las abejas está programado genéticamente y constituye un complejo sistema de orientación y comunicación.

El psiquismo y la conducta animal son esencialmente naturales. Los comportamientos que puede desempeñar un animal están determinados, en su gran mayoría, por la herencia genética. Por lo tanto, es correcto afirmar que los animales no acumulan **herencia cultural** y no producen nada durable fuera de ellos mismos. Aunque un castor puede construir un dique en el río, estas pequeñas modificaciones no son comparables con la transformación consciente que hace el hombre de la naturaleza.

Si bien los animales son capaces de aprender, su aprendizaje es bastante limitado y de carácter individual. Así, una gran cantidad de mamíferos pueden aprender a reconocer señales (como ciertos sonidos que emite el hombre: silbidos, por ejemplo) para emitir determinadas conductas. Pero es evidente que el aprendizaje de conceptos abstractos, de valoraciones morales y de sentimientos estéticos, por ejemplo, son posibles exclusivamente en el hombre. Por ello, en lo esencial la actividad psíquica y la conducta del animal están biológicamente determinadas.

El psiquismo humano, en cambio, no se produce de forma biológica: el cerebro no "segrega" psiquismo como el hígado segrega bilis. El origen de nuestras funciones psíquicas, de carácter superior, es social.

De manera que si no establecemos relaciones sociales con otros seres humanos, simplemente no desarrollaríamos formas de pensar, sentir y actuar, propias de un ser humano. Nuestro psiquismo tiene origen social, no origen biológico. Lo biológico, como se explicó en el capítulo anterior, es la base material sobre la cual se desarrollan los procesos psíquicos. Al respecto Marx dice: "La esencia humana [...] es, en su realidad, el conjunto de relaciones sociales".[1]

Por otro lado, sólo el hombre posee **conciencia**, y por ello es capaz de conocer el mundo y conocerse a sí mismo. A través de ella podemos incluso hacer valoraciones de nuestro comportamiento, evaluar nuestro recorrido, saber dónde nos encontramos y proyectarnos al futuro.

[1] ENGELS, Friedrich. *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, 1888 (Sexta tesis de Marx sobre Feuerbach).

La presencia del **lenguaje** es otro rasgo distintivo del hombre. El animal sólo posee formas de comunicación no verbal (gestos, sonidos, danzas, etc.). Todos los intentos para que el animal maneje un lenguaje han encontrado límites infranqueables. Un denominador común, en todas las investigaciones realizadas al respecto, fue la incapacidad del animal de transmitir el sistema de signos aprendido a su descendencia, incluso en el caso de los chimpancés, sólo se ha constatado esto de forma muy limitada.

La existencia del lenguaje en el ser humano no sólo hace posible una comunicación sofisticada, sino que, además, permite la aparición del pensamiento abstracto y el desarrollo mismo de la conciencia.

El hombre no posee instintos[2]; es decir, no encontramos en él comportamientos complejos, estereotipados y rígidos que inevitablemente se desencadenen ante la presencia de estímulos específicos; solo encontramos reflejos y ciertas reacciones emocionales innatas. La succión, por ejemplo, es un reflejo en el neonato. El llanto, la sonrisa y el gesto de asombro son también ejemplos de conductas humanas innatas.

Sin embargo, todas estas son reacciones relativamente simples: el instinto, en cambio, es un patrón de conducta fija más compleja. Piensa, por ejemplo, en la conducta migratoria de peces y aves:

El salmón, sin excepción, iniciará a cierta edad su conducta migratoria nadando contra la corriente del río. El gallito de las rocas, por su parte, ejecutará toda una compleja y peculiar "danza", delante de la hembra, a modo de cortejo.

La mayoría de conductas humanas, en cambio, son producto del **aprendizaje**. Los animales también aprenden, pero ningún animal depende del aprendizaje para convertirse conductualmente en el animal que está destinado a ser. Así, por ejemplo, un gato no tiene que aprender conductas de otro gato para comportarse como gato, pero un ser humano, en cambio, tiene que aprender de otros seres humanos para comportarse como ser humano.

Nuestra esencia, por lo tanto, no viene con nosotros, tenemos que interiorizarla por medio del aprendizaje, tenemos que apropiarnos activamente de ella a través del **proceso de socialización**.

La foto corresponde a una escena de la película *El niño salvaje* del cineasta francés Francois Truffaut. La historia está inspirada en cierto número de casos reales de niños criados por animales ("*Homo ferus*"). Un ejemplo de ellos son las niñas lobas bautizadas con el nombre de "Amala" y "Kamala", encontradas en 1921 en la India. Estos casos son una singular prueba del papel determinante de la socialización en la formación de "lo humano" en cada uno de nosotros. Al margen de las relaciones sociales, no hay lenguaje, sentimientos, valores ni normas.

[2] LEAKEY, Richard. *La formación de la humanidad*, Barcelona: RBA Editores. 1993. p. 262.

3 SOCIALIZACIÓN

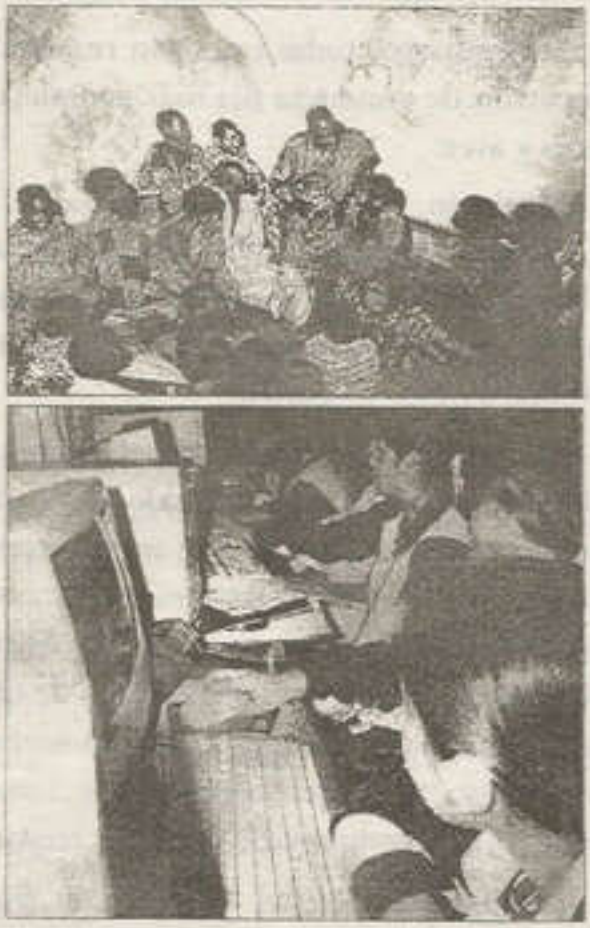
Nos convertimos en seres humanos y nos **humanizamos gracias al proceso de socialización**. Construimos nuestra humanidad en la medida que nos socializamos, es decir, toda la formación y el desarrollo de nuestra personalidad, con la singularidad que la caracteriza, dependen del conjunto de relaciones sociales interpersonales que vamos estableciendo a lo largo de nuestra vida.

3.1. DEFINICIÓN

3.1.1. Integral

Se define como el **proceso mediante el cual el individuo se hace humano, al tomar parte activa en el mundo social que lo rodea, se convierte en una persona.**

En este proceso el hombre se va apropiando de todo un conjunto de normas, valores, creencias, ideas y, en general, de toda la herencia cultural acumulada por la humanidad. Esta apropiación no es pasiva, sino, al contrario, muy activa, y la podemos notar desde el bebé que manipula los juguetes de su entorno físico inmediato hasta el hombre adulto que produce objetos para satisfacer sus necesidades, transformando para ello la naturaleza.



A través de la socialización los niños "hacen suya" la cultura existente hasta ese momento, la cual es trasmitida por los adultos (padres, maestros, personas mayores), utilizando para ello el lenguaje oral, escrito, y también valiéndose de la tecnología.

A través de la socialización no solo aprendemos conocimientos, sino que se forman en nosotros sentimientos, actitudes, motivos, intereses, convicciones, asimismo, se desarrollan capacidades y valores; en suma, se forma nuestra personalidad.

Como proceso dialéctico, la socialización expresa las contradicciones existentes en el seno de la sociedad. Al encontrarse estratificada en clases y sectores sociales, la socialización no puede explicarse como si se tratara de un mismo proceso para todos. Incluso las diferencias de clase social no son solo una variable más entre otras, sino que son en realidad determinantes en lo que respecta a los alcances, contenidos y finalidades de la socialización.

En relación con sus alcances bastará con mencionar, por ejemplo, las diferencias en las oportunidades educativas, las cuales expresan las distancias abismales en el desarrollo de las capacidades personales entre los miembros de una y otra clase. Mientras que unos pocos gozan de una serie de privilegios para acceder a los diversos niveles educativos, la gran mayoría queda al margen o, a lo sumo, relegados solo a los niveles básicos.

Respecto a los contenidos, los diversos agentes socializadores, entre ellos la escuela y los medios masivos de comunicación, son utilizados como instrumento de difusión de un conjunto de ideas que, desde el punto de vista de la existencia de desigualdades sociales, no juegan un papel neutral, sino muy por el contrario aspiran a justificar esas desigualdades.

3.1.2. Otras maneras de definir la socialización

- Proceso de adaptación constante y progresivo del sujeto al medio social.
- Proceso de asimilación de contenidos socioculturales de la sociedad (normas, valores, creencias, etc.).
- Proceso de asimilación de normas morales.

Las anteriores definiciones no son integrales ya que ven al ser humano como un sujeto que se adapta (pasivo) o sólo en la socialización como un proceso asimilador sin tener en cuenta la relación sociedad-humano.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

3.2.1. Es individualizadora

Si consideramos dos hermanos gemelos idénticos criados en la misma familia, educados en el mismo colegio..., ¿llegarían a tener la misma personalidad?

Aunque genotípicamente idénticos, los gemelos univitelinos, en el plano psicológico, siempre van a presentar significativas diferencias en relación al carácter, actitudes, concepciones, intereses, etc. las cuales marcarán la singularidad en su personalidad.

La respuesta es negativa. No cabe la menor duda que está fuera de toda probabilidad científica "clonar" (es decir, duplicar) psicológicamente la personalidad de un individuo. Es evidente que por tener un sistema de relaciones interpersonales únicas, un cúmulo de experiencias singulares y una forma peculiar de procesarlas, vamos configurando una personalidad propia: **No ha habido, no hay ni habrá otro como tú**. La socialización es individualizadora porque hace posible la formación de una personalidad única en un proceso activo llevado a cabo por el propio individuo al interior de un sistema de relaciones sociales.

3.2.2. Es homogenizadora

Una simple comparación entre nosotros y los miembros de nuestro grupo nos haría ver la enorme cantidad de características que tenemos en común: el idioma (incluyendo dialecto y jergas), la vestimenta básica, los modales para interactuar (por ejemplo, el saludo), la celebración de nuestras fiestas, etc. Gracias a la socialización grupal, regional nacional o mundial (recordemos el enorme poder homogenizador de los medios masivos de comunicación), la sociedad reproduce sus contenidos y actividades culturales básicas, y al mismo tiempo se reproduce a sí misma.

También ocurre la homogenización en las ideas y creencias. Así, es frecuente encontrar que los miembros de una cultura compartan la misma religión, asuman como verídicas las mismas explicaciones místicas, convivan con las mismas supersticiones, etc.

Del mismo modo, habrá notado cómo los medios de comunicación, a través de toda una serie de programas o por el uso que hacen de la publicidad, orientan nuestras preferencias estéticas hacia determinado tipo de modelo (estereotipo) al que se considera deseable aspirar.

Por lo tanto, decimos que la socialización es homogenizadora porque genera determinados niveles de semejanza en los comportamientos, actitudes, necesidades y creencias de individuos que comparten un mismo contexto de influencia sociocultural.

3.2.3. Es dinámica

Nuestros abuelos contaban que antiguamente en Lima festejaban los carnavales mojando con agua de colonia. En la actualidad, estas celebraciones han perdido todo el encanto de antaño, pero lo cierto es que muchas conductas y manifestaciones sociales cambian a través del tiempo. El proceso socializador es dinámico en **contenidos** y **mecanismos**: en contenidos porque la cultura cambia vertiginosamente, piense, por ejemplo, en la aparición de productos tecnológicos o nuevos ritmos musicales; en mecanismos porque los vehículos de transmisión de cultura se renuevan también, la aparición de la televisión en la década del treinta (el Reino Unido fue el primer país del mundo que creó un servicio regular de televisión en 1936) o de la computadora, más recientemente, son muestra de ello.

Una prueba de la dinamicidad del proceso de socialización es la evolución de los estereotipos estéticos. El ideal de belleza femenina en el Renacimiento implicaba formas rollizas, muy distantes del modelo occidental contemporáneo, el cual exige una figura sumamente delgada.

3.2.4. Es constante

Nos estamos socializando desde que nacemos hasta el fin de nuestros días. Al poco tiempo de nacer, las primeras conductas aprendidas, es decir, las primeras manifestaciones de la socialización, se lograrán por medio de la imitación.

Posteriormente, el infante irá incorporándose, cada vez con mayor autonomía, en un círculo de relaciones al interior de su familia, tendrá que valerse cada vez más por sí mismo (aseándose y vistiéndose solo, por ejemplo). El niño, por su parte, verá duplicado su universo de relaciones al entrar a la escuela: nuevos modelos, nuevas normas y nuevos roles irán complejizando más este proceso.

Al llegar a la adolescencia se redefinen las relaciones de autonomía-dependencia respecto a los padres; asimismo, el grupo de pares (amigos de similar edad), a su vez, se vuelve singularmente importante, y las relaciones de pareja en el marco del desarrollo de la **afectividad sexualizada** son, en este preciso contexto, expresión de la aparición de nuevos roles y necesidades sociales.

En la adultez surgen nuevas responsabilidades, también como expresión del nivel de madurez social alcanzado y el grado de autonomía personal: trabajo, matrimonio, familia, educación de los hijos. Ya en la senectud, la jubilación y el riesgo al aislamiento social generan una necesidad de redefinir papeles y funciones con los demás miembros de la familia.

Como se dijo al inicio de este capítulo, la socialización atraviesa, desde el principio al final, todas las etapas del desarrollo ontogenético del ser humano.

Naturalmente, el proceso anteriormente descrito tendría otra enumeración de características si tomáramos en consideración, por ejemplo, la situación de infantes en situación de abandono familiar o los 60 millones de niños que, según datos de la Unicef, trabajan en América Latina, y que naturalmente incrementan las estadísticas de analfabetismo tan elevadas en nuestros países.

3.2.5. Es universal

En toda sociedad hay cultura y agentes que la transmitan. La familia, por ejemplo, es denominador común de toda civilización humana, y la información social (normas, conocimientos, creencias, etc.) será de alguna manera transmitida vía oral o escrita, además de directa o indirectamente. Este proceso se inició con la presencia de los primeros homínidos que comenzaron a organizarse socialmente (probablemente el *homo habilis*) y no se ha detenido hasta nuestros días.

3.3. CONTENIDOS

A través del proceso socializador se transmiten ideas, valores, normas y ciertos patrones culturales de comportamiento, los cuales pasamos a detallar brevemente.

3.3.1. Sistemas ideológicos

Lea y analice cuidadosamente el siguiente listado de ideas:

- *En el Perú, el que estudia y trabaja triunfa.*
- *En la casa, es el hombre el que debe llevar los pantalones.*
- *La historia la hacen los pueblos, no los individuos.*
- *La historia siempre ha sido escrita por unos cuantos, son los líderes los que han transformado el mundo.*
- *No es más feliz quien más posee, sino quien menos necesita.*
- *La desigualdad económica impide el desarrollo de una democracia auténtica.*
- *Algunos han nacido para gobernar; otros, para ser gobernados.*
- *En la sociedad contemporánea, el hacer lo que se quiere, cuando se quiere, como se quiere, exige dinero. El dinero da el poder y el poder, libertad.*

Pues bien, todo lo anterior son expresiones ideológicas y manifiestan una determinada forma (no siempre verdadera) de ver el mundo, la vida, la historia, el hombre.

¿Qué es la ideología?

Es el conjunto de concepciones políticas, jurídicas, morales, estéticas, religiosas y filosóficas que caracterizan a una sociedad en un momento histórico determinado. Incluye, por lo tanto, creencias y valores, ideas en torno a lo que "es" y lo que "debería ser". Este sistema de ideas está vinculado a conceptos como: gobierno, prosperidad, poder, moral, belleza, etc., como habrás podido notar en los enunciados anteriores.

Decíamos que las ideas que conforman una determinada ideología no siempre corresponden a la realidad, no son siempre verdaderas. Ello lo puedes apreciar, con bastante claridad, en las ideas que se afirman respecto al hombre: ¿Es verdad que el hombre tiene un instinto agresivo? ¿Nace bueno el hombre y es la sociedad la que lo corrompe? La Psicología, que es una ciencia del hombre, se tropieza continuamente con estas cuestiones en torno a la naturaleza humana. Apreciemos el siguiente texto que nos ilustra en torno a este problema:

Esta antigua perogrullada habría quedado hace tiempo relegada a un asilo de ideas jubiladas si no fuera de tan constante utilidad. Ha sido proclamada por una abigarrada congregación de santos y pecadores, de amos y esclavos, de filósofos, monjes, teólogo, psiquiatras, periodistas y profesores. Todo el mundo ha repetido esta sentencia; todos la han creído, pocos la han comprendido.

Sus usos son multiformes. ¿Que hay pobreza en el mundo?, se debe a que los hombres son socialmente imprevisores. ¿Que hay hombres sin trabajo?, ocurre porque los hombres son perezosos por naturaleza.

¿Que hay guerra?, es que los hombres son naturalmente belicosos. ¿Que los hombres se engañan, se injurian, se estafan mutuamente en la competencia económica?: La causa está en que los hombres actúan naturalmente teniendo en cuenta su propio beneficio. ¿Que algunas han sido esclavos mientras otros fueron amos, algunos siervos y otros reyes?, porque cada uno nació con su destino[3].

B. Dunham, *El hombre contra el mito.*

La ideología representa los intereses de una determinada clase social, sea esta dominada o dominante. En la cita anterior, por ejemplo, se puede apreciar cómo el autor critica ciertas ideas falsas que pretenden, interesadamente, justificar, para conveniencia de las clases dominantes, el origen de la pobreza, las guerras y otros problemas, arguyendo para ello la existencia de una deformada naturaleza humana, cuando, en realidad, la pobreza se explica como consecuencia de la acumulación de la riqueza en manos de muy pocos, y las guerras entre naciones como consecuencia del enfrentamiento de intereses principalmente económicos entre clases dominantes.

Por otro lado, la ideología incluye toda gama de ideas y creencias que influyen poderosamente en la mentalidad individual. A nivel personal, la gente está movilizada por ideas tales como *el que estudia triunfa* o *ahorro es progreso*.

La fe en la ciencia, como motor del progreso social, es también una creencia muy enraizada en la población; ligada a ella encontramos el enorme afán de los padres de invertir en la educación de sus hijos, bajo la suposición de que la educación es una especie de trampolín que garantiza el futuro bienestar económico, y se confía plenamente en el mito familiar aquel, según el cual, "cuando mis hijos sean profesionales, todo será distinto".

En muchas formas es constatable el poder que la ideología ejerce sobre las actividades, la vida y la conducta individual.

Veamos el efecto de la ideología en las actitudes de los hombres de otras culturas:

- Los indios Crows[4] tenían una clase de guerreros que no temían a la muerte, a quienes denominaban "perros locos que desean morir". Según su concepción, "los mortales no pueden esperar vivir por siempre como los grandes fenómenos de la naturaleza; deben consolarse con la idea de que la ancianidad es perniciosa y que hay que cortejar a la muerte mientras se es joven". Aquí se expresa cómo las actitudes individuales hacia la muerte presentan una fuerte influencia de la ideología social.

[3] GUARDIA MAYORGA, César. *Filosofía, Ciencia y Religión*, 1970. p. 51.

[4] BOCK, Philip K. *Introducción a la Moderna Antropología Cultural*, F.C.E., 1997. p. 399.

- Cannon[5] ha encontrado que la llamada "muerte vudú" de los negros de las Antillas se observa en circunstancias en las que son violadas normas o prohibiciones. Está de por medio la firme convicción en torno al poder sobrenatural que el brujo tiene sobre la vida de la gente. El impacto de sus sanciones, conjuros y maldiciones sobre los pobladores es tal que genera, en ocasiones, una reacción fisiológica extrema: la secreción de demasiada adrenalina produce en la persona un elevado tono del sistema simpático (véase capítulo 3, p. 87), que provoca un ascenso rápido de la presión sanguínea. Esto viene acompañado de una extrema falta de apetito y con la intensa carga de la circulación sanguínea (ataque del corazón) que puede llevar a la muerte. Así se pone en evidencia el poder que tienen las creencias y la sugestión, la ideología en la cabeza del hombre, incluso sobre su existencia física. Un ejemplo palmario estaría en el plano de las reacciones, las emociones y la psicología de la población.

Al inicio de nuestra explicación definíamos la ideología como un sistema dentro del cual se incluían creencias y valores. Pasemos a explicar cada una de ellas.

A. Las Creencias

Son ideas desarrolladas históricamente y transmitidas socialmente. Se caracterizan porque son arraigadas en la localidad y con fuerte adhesión afectiva. Responden a interrogantes: ¿cómo es el mundo?, ¿cómo llegó a su estado actual?, ¿cuál es la relación del hombre con el mundo?, entre muchas otras.

Según una de sus acepciones, las **creencias** se diferencian de los **conocimientos** en tanto estos últimos constituyen representaciones objetivas de la realidad, como lo son, por ejemplo, los contenidos de la ciencia. Las creencias, en cambio, van más allá de lo que se pueda comprobar empíricamente; es decir, cuando un conocimiento de primera mano está limitado, además de carecer de fundamento racional.

Se enmarcan en este concepto ideas míticas, mágicas y religiosas que constituyen las concepciones del mundo de las más diversas sociedades y culturas.

La procesión, costumbre religiosa que desde antaño se practica en nuestra sociedad, reúne a cientos de creyentes que, con hábitos, velas y cánticos, acompañan con ánimo fervoroso la imagen de una divinidad, tal como se aprecia en esta pintura de José Sabogal.

[5] W. M. Cannon (1875-1954). Fisiólogo estadounidense cuyo aporte ha sido fundamental para el estudio de las bases fisiológicas de la afectividad.

Veamos algunos ejemplos:

- Antiguamente, en algunos países se colocaban monedas junto al cadáver como pago a Caronte, el barquero de la mitología griega encargado de transportar las almas a través del Río de la Muerte.
- Vestir de negro en las ceremonias fúnebres se debe a la creencia de que los malos espíritus y los agentes del demonio asisten a los entierros, por ello los deudos, para no ser reconocidos, se deben cubrir con trajes negros.

La belleza es un valor que difiere de acuerdo a cada cultura.

- En Loreto se cree que el diablo aparece en forma de hombre, se le reconoce porque tiene una pierna más larga que la otra, pero no cojea.

En algunas circunstancias, las creencias pueden formar sistemas de ideas como en el siguiente ejemplo citado por el antropólogo Phillip Bock sobre el caso de una tribu:

Según los Yaruros, el cosmos carecía originalmente no sólo de humanos, sino también de dioses. Sólo existían tres cúpulas celestiales concéntricas, rígidas y azules; abajo de ella una plana, indiferenciada y vasta sabana de arena; y un mundo subterráneo frío, oscuro y plano, más allá de esto estaba, y está, la nada.

En este cosmos nacieron espontáneamente los dioses primordiales. La diosa Kuman, la abuela de todos nosotros, creó de la sabana las distintas tierras de los demás dioses y la de los Yaruros. Creó los pueblos. Enseñó a los hombres y a las mujeres sus oficios. Decretó el orden social [6].

En este último ejemplo podemos notar creencias que forman una cosmología, vale decir un sistema coherente de ideas que da cuenta del origen, la estructura y el destino del universo.

B. Los Valores

Consideremos las siguientes situaciones:

- Elegir una profesión por su noble labor de servicio.
- Estimar una conducta por expresar un elevado sentido de solidaridad.
- Apreciar a una mujer por ser hogareña y excelente ama de casa.
- Pensar que lo deseable es formar un alumno creativo y no un simple repetidor mecánico de información.

[6] BOCK, Phillip. *Introducción a la moderna antropología cultural*, 1997. p. 35.

Todas las acciones y actitudes descritas anteriormen.. suponen la existencia de determinados valores y criterios de valoración. Individuos, grupos e instituciones toman diariamente millones de decisiones en función de cuan importante o significativo resulta algo para ellos.

En consecuencia, los valores pueden ser definidos como las propiedades o cualidades de objetos materiales (como una computadora) y de entidades culturales diversas (como una teoría científica) que tienen significación para la sociedad y para el hombre.

Existen diversidad de valores: estéticos, morales, religiosos, pragmáticos, hedonísticos, etc. La socialización garantiza, en cierta forma, una determinada homogeneidad en nuestras valoraciones, aunque existan valores opuestos en el seno de la sociedad.

Es considerable el efecto de los medios de comunicación, la escuela y otros agentes en la mencionada homogenización. Ello lo podemos apreciar con claridad si observamos los valores transmitidos por los programas y propagandas televisivos, como el hedonismo, el culto al placer: "pasarla bien", "vivir la vida", y el "disfrute máximo" son algunos ejemplos. Para constatarlo basta con apreciar las propagandas de cerveza o los videos musicales.

Según algunos informes sobre medios de comunicación en Latinoamérica, el habitante promedio ve televisión entre 35 a 40 horas por semana. Los mensajes transmitidos promueven permanentemente el consumismo, el valor de "tener" más que el de "ser"; se impone el consumo como el objetivo más importante. El amor, la familia, la felicidad, la salud (todo) se liga íntimamente al consumo. Los cumpleaños, la Navidad, el Día de la Madre y cualquier situación que involucra expresión de afectos está ligada a este hecho: Quiere verse bien, ¡compre!; quiere aumentar su potencia sexual, ¡compre!; quiere estudiar y aprender sin esfuerzo, ¡compre! Se trata, pues, de una forma de valoración difundida masivamente en la población por efecto de la socialización, en este caso a través del poder de los medios.

3.3.2. Patrones culturales de comportamiento

Estos engloban una gran diversidad de conductas que especifican formas de interacción social que poseen un carácter idiosincrático, es decir, que son propios de una determinada cultura.

Así, podemos incluir, en este grupo, ritos, ceremonias, fiestas, literatura oral, comportamiento mágico, etc. Como naturalmente ocurre con los **aprendizajes sociales**, estos patrones culturales de comportamiento son adquiridos a través de la imitación.

Veamos algunos ejemplos:

- Cuando las jóvenes del pueblo navajo alcanzan la pubertad, las ancianas las "amasan" con el propósito de darles forma de mujer.
- Los esquimales se frotan efusivamente la nariz entre sí para saludarse.
- El intercambio de anillos en la ceremonia matrimonial ha sido utilizado como símbolo universal de eternidad y fidelidad.
- La ceremonia de la challa a Pachamama (la tierra, fertilidad) consiste en una ofrenda de bebida alcohólica derramada efusivamente sobre el terreno, "ella" bebe la ofrenda y luego beben ceremonialmente todos los presentes. Esto se realiza durante la siembra, los carnavales, los matrimonios, las fiestas comunales, el techado de una construcción, etc.

A estas niñas les alargan el cuello colocándoles argollas.

- En Lima, la celebración de las fiestas patronales anuales es organizada por mayordomos elegidos cada año por hermandades o cofradías, por las familias "propietarias" o "devotas de turno" y por dirigentes políticos o gremiales. Se organizan para rendir culto informal a las cruces de pueblos jóvenes, sectores poblacionales, calles o callejones.

Importante

EL CARNAVAL

El calendario señalaba, año a año, días de fiesta o de contrición sumisamente obedecidos. El carnaval daba lugar durante tres días a que fueran rotos los frenos que separaban las castas y a sus clases sociales y se mojaba a la gente que osaba transitar por las calles, grupos de jóvenes penetraban en casas amigas a hacer lo mismo con las mujeres, primero con agua de olor y luego con menos escogidos líquidos.

También era usual echar, desde los balcones, sacos con material ruidoso o con harina al que pasaba debajo de ellos. Segura y Pardo pintaron los animados y vocingleros cuadros del carnaval en Lima.

BASADRE, Jorge. *Historia de la República del Perú.*

Escena de carnavales en Lima
Acuarela de Pancho Fierro

3.4. AGENTES DE LA SOCIALIZACIÓN

Son los encargados de la transmisión de las normas, los valores, las creencias, las pautas de comportamiento, las costumbres, etc., a los individuos que conforman una sociedad en un momento histórico determinado.

3.4.1. La familia

Es el primer agente socializador. Nacemos dentro de una familia y al interior de ella aprendemos a caminar, usar el lenguaje, expresar nuestros afectos, desarrollar sentimientos, etc. Al interior de la familia se recrea la religión del grupo dominante, aprendemos el sentido de lo bueno y de lo malo, nos formamos una primera visión del mundo. Además, asimilamos del papá, la mamá y los hermanos rasgos de personalidad, desarrollamos nuestra autoestima, generamos actitudes positivas y negativas frente al mundo, etc. Es por ello que suele afirmarse que la familia es la primera "moldeadora" de la personalidad. Sin embargo, el término mencionado no es muy adecuado, porque ser "moldeado" presupone ser un ente pasivo ante las influencias del medio.

La familia es considerada el primer agente socializador. Asimilamos de ella afectos, creencias y valoraciones. Los padres son nuestros primeros modelos y son, en muchos casos, modelos autoritarios.

Por el contrario, lo correcto es afirmar que nuestros afectos, sentimientos y metas se van **construyendo** por medio de nuestra actividad al interior de ese conjunto de relaciones interpersonales. Pero, indudablemente, la familia propone modelos y configura un sistema de relaciones que tienen distintos niveles y formas de incidencia en la conducta y la personalidad.

Aunque existen fenómenos universales de socialización presentes en toda familia, existen también marcadas diferencias entre estas de acuerdo a la clase social a la que pertenecen. Así, en familias campesinas es mucho más frecuente encontrar, en comparación con familias de clases sociales más acomodadas, la transmisión del valor del colectivismo en la actividad doméstica, laboral o comunitaria, aunque también son frecuentes las situaciones de frustración e inseguridad ante la carencia de las condiciones materiales mínimas para vivir acorde a la condición de seres humanos.

Las familias reproducen también los vínculos de dominación existentes en la sociedad, expresados en las relaciones de padres-hijos, padre-madre (hombre-mujer), donde la verticalidad y la obediencia ciega son el rasgo característico. En este sentido, la personalidad de los niños se construye con el estigma de la dependencia y el autoritarismo.

Importante

¿DÓNDE APRENDEMOS NUESTRAS ACTITUDES SEXUALES?

La primera actitud sexual que aprendemos viene del hogar. El niño es acariciado, tocado, tomado en brazos por las personas que lo aman. Con estas experiencias el niño no sólo aprende que las caricias son equivalentes al afecto, sino también que las personas que las hacen los aman, además de estar ligadas a ellos por lazos familiares y sociales relativamente estables. De estas dos experiencias de vida, las personas aprendemos que el contacto físico no sólo comunica afecto, sino que lo aumenta. También aprendemos que el afecto y el contacto físico crecen cuando la relación es estable y permanente.

Otra actitud sexualmente importante que se aprende en casa es que existe diferencia entre el contacto conyugal (entre esposos), el de padres e hijos, el de hermanos, el de parientes lejanos, el de amigos y el de conocidos. En la familia se modela cada uno de estos contactos sin necesidad de enfatizarlos verbalmente. Los padres se abrazan, se besan, se acarician, se dicen frases, se acuestan juntos y expresan su sexualidad de formas distintas a las expresiones que tienen hacia otros miembros de la familia.

3.4.2. La escuela

El papel de la escuela en la socialización es complejo. En países como el nuestro, influye en la reproducción de las diferencias económicas, las ideas y valores del grupo social predominante, esta última a través de los cursos, libros de lectura y actitudes manifestadas por los maestros en las aulas (los contenidos de estos vehículos de cultura difunden valores individualistas, relaciones de dependencia, actitudes de sumisión y conformismo, etc.).

Ana Boggio, Carmen Lora y otros (1976) realizaron un análisis crítico de los textos de lectura primaria difundidos en la década del setenta. En los textos analizados descubrieron algunas categorías de trasfondo ideológico en sus conocimientos.

A. Discriminación

"Dios creó a los hombres negros y blancos. Puso ante ellos dos preciosos regalos, diciendo: *Aquí está el oro, aquí está la escritura: ¡Elegid!* Los negros avaros y poco reflexivos gritaron enseguida, como chicos revoltosos:

- *¡Nosotros queremos el oro, queremos el oro!*

Quedó entonces la escritura para los blancos, los negros encorvados en las minas dedicáronse a buscar oro; los blancos encorvados sobre los libros, dedicáronse al estudio de la ciencia".

(*En marcha*, p. 16)

B. Conformismo

- "Debemos asumir con resignación la suerte que nos aguarda".
- "Contentarse con su suerte es el secreto de la felicidad".

(Carlitos, diferentes páginas)

C. Falta de espontaneidad

- "Vicente es un niño bien educado; se le ve siempre amable, complaciente y de buen humor".

(*Primeros pasos*, p. 28)

Se entiende entonces que ver la escuela como neutral o al margen del resto de la sociedad o como simple agente de transmisión de información es claramente erróneo.

3.4.3. La comunidad

Está conformada por las familias, grupos e instituciones de la localidad donde residimos. La comunidad es importante en la transmisión de costumbres, creencias y valores, también en la formación de actitudes.

A. El aprendizaje de valores

La solidaridad y el valor del trabajo colectivo, por ejemplo, se aprende de las faenas comunales en los barrios marginales de la capital o en poblados del interior del país.

B. La transmisión de costumbres

Semana Santa o la fiesta de la Virgen de la Candelaria en Puno, por ejemplo, son festividades patronales que heredamos generación tras generación.

C. La formación de actitudes hacia determinadas instituciones

Pensemos, por ejemplo, en el contraste entre la versión oficial que un estudiante recibe en la escuela en torno al papel de la autoridad policial y su experiencia cotidiana del soborno y los "arreglos" entre policías y choferes cuando estos últimos cometen alguna infracción de la ley. Este aprendizaje se produce de forma espontánea y directa y se asimila como una forma natural de relación social.

3.4.4. Los medios de comunicación

Los medios masivos de comunicación, entre ellos la TV, la radio y la prensa, cumplen un rol importante en el proceso de socialización. Destaquemos algunos aspectos:

A. Generan y orientan la opinión pública

La transmisión de información a través de noticiarios, con objetividad o sin ella, influye en la opinión de la población acerca de temas de importancia colectiva para la vida social: política, educación, deportes, cultura, economía, etc.

B. Modelan actitudes

Los prejuicios raciales, por ejemplo, son reproducidos constantemente en los programas cómicos; de igual forma, la elevada frecuencia de conductas agresivas en nuestros niños reflejan la fuerte influencia de la programación televisiva (recordemos que los programas para niños contienen mayor cantidad de conductas violentas por minuto que los programas para público adulto).

C. Son utilizados como instrumentos de control social

Es decir, generan un ilusorio estado de bienestar social por medio de "distracciones": sonrisas inagotables de incontables animadores, modelos y artistas; programas concurso (que venden la idea de la suerte y el destino como factor es de felicidad); telenovelas (productoras de un efecto de identificación afectiva), etc.

Según la **teoría de la socialización comunitaria** de Erickson, los sentimientos preferenciales hacia la madre, el padre, los familiares y otras personas significativas se forman entre los 2 y 6 años. Entre los 4 a 5 años de edad se establecen los hábitos permanentes y las características emocionales, jugando en ello un papel decisivo la **imitación** y la **identificación**.

Entendemos por identificación la adopción de pautas de conducta y actitudes de sus padres y otras personas significativas para él: maestros, familiares o bien algún personaje de la televisión. La identificación se produce de forma inconsciente, mientras que la imitación, por el contrario, tiene carácter consciente.

Por ello, la influencia de la televisión, como transmisora de modelos potenciales respecto a los procesos de identificación e imitación, adquiere un significado especialmente agudo en esta etapa de la vida del niño.

Es en ese sentido que resulta importante investigar los efectos que la televisión genera, en tanto agente socializador, en la personalidad del niño. Veamos algunos aspectos:

- Según G. Santoro, en relación con la televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño, la televisión transmite y forma **estereotipos** en los cuales se presentan directa o indirectamente mensajes que conforman una **actitud**, siendo esta influencia mayor en los niños que en los adultos.

- El reporte técnico del comité consultivo científico del Surgeon General's (1972) concluyó, luego de revisar 23 proyectos de investigación, que había una relación causal entre ver violencia en la televisión y la agresión en los jóvenes. Igualmente, los niños pueden volverse indiferentes ante la violencia de la vida real después de observar violencia en un programa.
- Ver televisión a una edad temprana está relacionado con menor autocontrol y más conducta agresiva en una edad más tardía.
- La observación de escenas de dolor, horror y sufrimiento deviene en **catarsis**, o sea, estos pueden ser descargados de forma permanente durante o después de la observación de programas de contenido violento.
- Los niños aprenden a creer que la **conducta agresiva** es una forma aceptable de solución a la provocación, puesto que en la televisión estas conductas son vistas como moralmente justificables.
- Según Rothemberg, en promedio hay seis veces más violencia durante una hora de televisión infantil que en una hora de programación para adultos.

Los medios de comunicación, en general, y la televisión, en particular, se han convertido para la sociedad contemporánea en poderosos agentes socializadores, con significativos efectos en la formación y deformación de actitudes, valores y comportamientos, como críticamente lo expresa el célebre caricaturista Quino a través de Mafalda.

3.5. LA CLASE SOCIAL Y SUS EFECTOS PSICOSOCIALES

¿Cuáles son los efectos sobre el individuo el pertenecer a una clase social?

Según Maritza Montero[7], los efectos individuales de pertenecer a una determinada clase pueden apreciarse en aspectos diversos de la personalidad y la conducta:

- Afecta la conducta cotidiana: preferencias, modales, formas de hablar, formas de vestir.
- Afecta la forma de pensar y la forma de ver el mundo.

[7] MONTERO, Maritza. *La clase social y sus derivaciones psicosociales* en *Psicología social* (AA.VV.). 1979. pp. 314-315.

Se han investigado, además de estos aspectos generales, algunos efectos específicos en el terreno de la percepción o en la conducta verbal. Así, la clase social determinaría, por ejemplo, el ambiente lingüístico inicial, tanto en cantidad, calidad como diversidad. Esto es:

- En la clase baja existe menos juego verbal, menos interacciones verbales y menos conductas de refuerzo.
- Las circunstancias de la vida cotidiana en zonas marginales, urbanas o rurales reducen la interacción; además, el nivel educativo y de información de los adultos no les permite comprender la importancia de esas relaciones. Por el contrario, en padres de clase media el interés por el aprendizaje de sus hijos está más desarrollado.
- Por otro lado, en la clase baja existen diferencias marcadas entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Esta escisión genera problemas de comprensión y expresión en las relaciones sociales diarias.
- Esta situación de inferioridad asume un carácter estigmatizante y limita la capacidad de confrontar y de expresar pensamientos.

3.5.1. Clase social y proceso de socialización

El hecho de pertenecer a una clase social circunscribe a la persona en un conjunto de circunstancias socioeconómicas, las cuales condicionan los estímulos (culturales, educativos) que va a recibir, los valores con los que va a ser socializado, las actitudes que se forman y, en general, su modo de ver e interpretar la realidad.

3.5.2. Clase social y alienación

¿Qué es la alienación?

Aunque el término tiene varias acepciones, desde el punto de vista psicosocial la alienación es el fenómeno por el cual un individuo destruye o niega su identidad e intenta ser otro, de ello resulta un producto inauténtico. Una muestra de ello es el rechazo a nuestra procedencia étnica al cambiar nuestro aspecto físico (tiñéndonos el cabello negro de rubio, por ejemplo), con la creencia de que de esa manera conseguiremos asemejarnos a una raza de mayor estatus social.

Un estudio más amplio de este proceso lo vas a encontrar al final de este capítulo en el análisis del cuento *Alienación* de Julio Ramón Ribeyro hecho por Rosario Panéz de Silva.

3.5.3. Clase social y patrones de crianza

Resumiendo las investigaciones, citadas también por Maritza Montero, sobre la relación entre clases sociales y patrones de crianza, señalamos lo siguiente:

- Las madres de clase media son más permisivas a las necesidades y deseos manifestados por los niños.

- Estas mismas tienen mayores expectativas respecto de sus hijos (que sean más responsables, se cuiden solos).
- Las madres de la clase trabajadora utilizan más conscientemente el castigo físico, las de clase media amenazan con el afecto.
- Las relaciones entre padres e hijos son más consentidoras e igualitarias entre los de clase media; en cambio, en la clase trabajadora se orientan más al mantenimiento del orden y la obediencia.
- La tendencia general, sin embargo, se inclina a que las diferencias se hagan más imperceptibles, pues los padres de clase trabajadora tienden a adoptar tanto los valores como las técnicas de crianza de la clase media.

3.6. MANIFESTACIONES DE LA SOCIALIZACIÓN

3.6.1. El lenguaje

Nos interesa el lenguaje como instrumento o vehículo que hace posible la transmisión y la acumulación de la información social.

A. Transmisión

El adulto socializa al niño a través del lenguaje (transmite normas, conocimientos, afectos, etc.). Ya en la escuela la lectoescritura posibilitará una mayor autonomía en la apropiación de la cultura.

B. Acumulación

Los conocimientos se "almacenan" en forma de lenguaje y se codifican a través de los distintos medios de conciencia social (libros, *cassette*, discos compactos, etc.).

La acumulación también está vinculada a la **identificación** y al **sentido de pertenencia** respecto a un grupo a través del uso peculiar que los miembros de este hacen del lenguaje. Así, por ejemplo, la expresión: "Vamos a tercear al confite para dar un maquinazo", es usada por los pirañitas (niños de la calle) para dar a entender: "Vamos a distraer al policía para cometer un robo (el maquinazo consiste en bolsiquear a alguien por el lado derecho del pantalón)".

El habla, por su relación con el lenguaje, también es un indicador que, conjuntamente a otros (la ropa, el color de la piel, el apellido), hace posible el reconocimiento de la procedencia social y cultural de un individuo (las reacciones que surgen entre los capitalinos al escuchar el dejo provinciano son un ejemplo de ello).

El lenguaje hace posible la transmisión de los contenidos de la cultura y el manejo del lenguaje escrito multiplica enormemente nuestras posibilidades de apropiarnos de aquella. Sin embargo, en muchos países tercermundistas –tal como se grafica en esta escuela etíope al aire libre– las diferencias sociales determinan que una gran parte de la humanidad reciba solo una mínima porción de lo que debería ser patrimonio de todos.

3.6.2. La imitación

Es la reproducción total o parcial de las conductas presentadas por un modelo, por ello también se le llama modelamiento. La imitación puede ser intencional (cuando un cómico imita a un político) o no intencional (a Pepito se le "pegaron sin querer los gestos de su padre).

Es el primer mecanismo de aprendizaje social. Incluso antes de hablar aprendemos a señalar con el dedo índice, a sonreír y a caminar por vía de la imitación. Más adelante, las modas, los juegos, el baile y los rituales religiosos serán también adquiridos por esta vía. Albert Bandura, psicólogo norteamericano, estudió ampliamente el aprendizaje de conductas agresivas como consecuencia de la imitación de modelos (aprendizaje vicario).

3.6.3. La sugestión

Es la influencia dominadora de un individuo o grupo sobre otro. Puede ser voluntaria (cuando un psicoanalista hipnotiza intencionalmente a un paciente) o involuntaria (la personalidad de María es tan dominante que sin proponérselo somete a muchos). A través de ella se logra influir en el pensamiento, los sentimientos, la voluntad o los actos de otra persona sin pasar por la esfera racional de esta.

Esta influencia persuasiva hace posible la transmisión de ciertos contenidos sociales. Por ejemplo, el padre ejerce una fuerte influencia sobre el niño en los primeros años de su vida; así, el niño toma al padre como primer modelo ideal (se identifica con él) y tiende a imitarlo, de esta forma serán adquiridas, entre otras, ciertas conductas propias de su sexo.

El efecto de sugestión queda claramente mostrado en algunos rituales. Tal es el caso de la llamada "muerte por vudú", en la cual el brujo "condena" a muerte a una persona del pueblo y ocasionan un estado de pánico que produce en la víctima un cuadro de insuficiencia cardiaca, la cual provoca, finalmente, la muerte. En el gráfico podemos apreciar el rito de la fertilidad practicado por los indígenas mehinacu del Brasil.

A nivel terapéutico, la sugestión puede inducir en el paciente un sueño hipnótico y de esa manera se hace posible la exploración de su vida inconsciente.

Un concepto asociado al de sugestión es el de **sugestibilidad**, fenómeno que refleja el enorme poder de influencia que ejerce la sociedad sobre nuestras acciones, creencias y decisiones. Ello lo podemos apreciar en ciertos fenómenos que suelen darse por oleadas: los suicidios, las amenazas de bomba o el avistamiento de ovnis. Todo incidente bien publicitado suele provocar imitaciones (pensemos, por ejemplo, en el suicidio de un artista famoso).

Otro ejemplo de sugestibilidad es el contagio de la conducta. Basta que una persona se ponga a reír, a toser o a bostezar para que, de inmediato, los demás integrantes del grupo estén haciendo lo mismo. Supóngase que un grupito de personas está detenido en la calle mirando hacia arriba, los transeúntes que pasen junto a este grupo se quedarán mirando hacia arriba también.

3.6.4. Rumor

Es una información ambigua, temporal, de fuente desconocida y que se va distorsionando conforme pasa de persona a persona. Analicemos ahora algunas de sus características:

A. Ambiguo

Porque el lenguaje oral tiene muchas veces naturaleza inexacta e imprecisa, y en esa medida influye en la distorsión del significado. De la misma manera, la memoria de datos, así recibidos, solo conserva parcialmente la información y, por ello, la evocación de la misma resultará imprecisa.

B. Temporal

Dado que la información "circulante" tiene solamente un cierto periodo de duración.

C. Fuente desconocida

Nadie asume las consecuencias de lo que genera un rumor, dado que no se conoce quién lo inició. Por ejemplo, si un diario de difusión nacional publicase una noticia, en la cual se menciona que un banco X, según "fuentes extraoficiales", estaría a punto de quebrar, el efecto que provocaría en la expectativa de la población hará que los ahorristas retiren masivamente su dinero, con lo cual el banco efectivamente quebraría. A esto también se le conoce con el nombre de **falacia de la profecía cumplida**.

D. Tergiversador

Porque al pasar dicha noticia de persona a persona se va distorsionando la información, ya que le van agregando y quitando detalles a lo que originalmente se dijo.

3.6.5. Multitud

Cuando un gran conjunto de personas comparte determinadas formas de pensar, sentir o actuar, hablamos de una multitud. La multitud implica preferencias, creencias, opiniones e ideologías en común. Así, por ejemplo, los musulmanes son una multitud: no se conocen todos entre sí y no necesariamente comparten un mismo espacio de convivencia física, pero comparten una misma creencia religiosa (profesar la religión de Mahoma). Por ello se afirma que la multitud es una **unidad psicológica**.

3.6.6. Muchedumbre

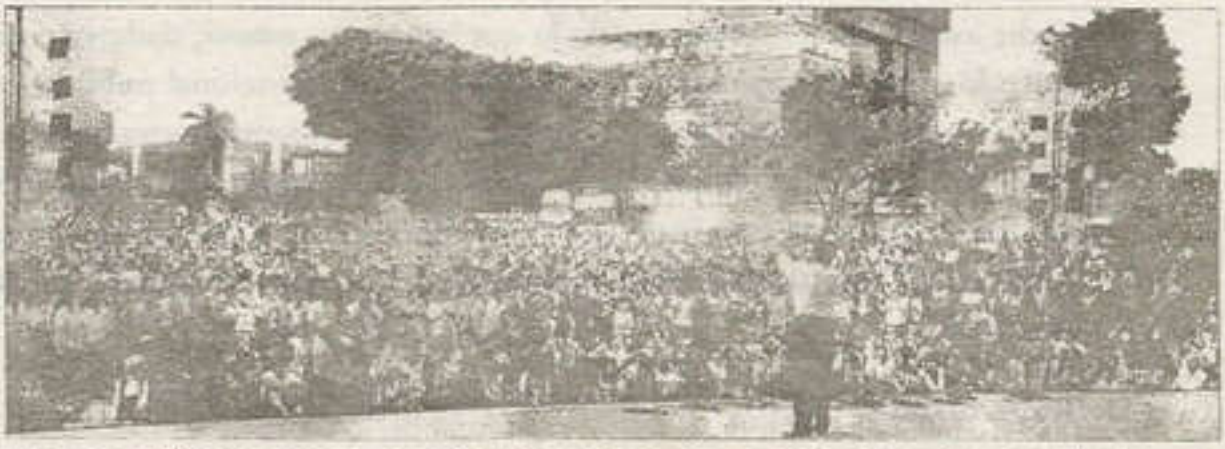
Encontramos diversas ocasiones en las cuales una gran cantidad de personas se encuentran reunidas circunstancialmente o temporalmente en un espacio físico determinado. En este caso se trata de una muchedumbre. Piensa, por ejemplo, en un concierto, una procesión, un mitin político, la hinchada en un estadio, etc.

Existe un conjunto de rasgos comunes que se han observado en el comportamiento de las muchedumbres. Dichas características son las siguientes:

A. Sentimiento de unanimidad

Los integrantes comparten una sensación de **unidad mental**: las mismas emociones, convicciones, intenciones, interpretaciones y acciones. Los individuos se combinan en un esquema de conducta guiado por un estado de ánimo dominante. Se forma un "ser" provisional y transitorio formado por elementos heterogéneos que se combinan

formando una unidad. En estas condiciones se desvanece la personalidad individual consciente, asimismo, las emociones y pensamientos se orientan en una misma dirección.



Una gran cantidad de personas agrupadas temporalmente en un espacio físico determinado da lugar a la **muchedumbre**. En esta foto apreciamos a muchos jóvenes reunidos en un mismo lugar, todos ellos comparten una misma escena, una misma circunstancia, la cual es breve, momentánea y ocasional.

B. Conciencia de su propia fortaleza

El sentimiento de unanimidad, antes mencionado, genera a su vez una sensación de poder irresistible que favorece al dogmatismo, la intolerancia y la irresponsabilidad.

La sensación de omnipotencia abre la posibilidad de ceder a nuestras emociones tanto más cuanto más elevado sea el grado de **anonimato** en que uno se encuentre, el anonimato supone la desaparición del sentimiento de responsabilidad.

Desaparece, además, la noción de imposibilidad; es decir, se asume que nada puede interponerse entre el deseo de la masa y la realización de este. Crece la admiración por la fuerza y la violencia; además, se puede dar lugar a la aparición de un fenómeno conocido con el nombre de **criminalidad sincronizada de las muchedumbres**.

C. Predominancia de las emociones

Las reacciones de la muchedumbre son intensas, extensas, simples, instantáneas y cambiantes; existe, además, una gran sensibilidad ante la provocación.

La desindividualización (difuminación de la identidad) se traduce en una disminución de las inhibiciones que nos puede llevar desde situaciones de enfrentamiento, que pueden ser leves (insultos en un campo de fútbol, silbidos en un acto público), hasta graves de carácter lesivo y destructivo (torturas, juicios populares, linchamientos, etc.).

D. Pensamiento simplista

Los factores situacionales provocan en el individuo un bloqueo de las facultades racionales, generando comportamientos reactivos propios de los casos de estrechamiento del campo de la conciencia.

Bajo estas circunstancias aparece un estado de **credibilidad excesiva**; las opiniones, ideas y creencias son siempre determinadas por vía de sugestión y no por vía de razonamiento; en consecuencia, la muchedumbre las acepta o las rechaza en conjunto.

E. Sugestibilidad

En la muchedumbre, las emociones y las opiniones se comunican; asimismo, se refuerzan y multiplican de una manera instantánea, llegando con ello a producir el pánico o la violencia indiscriminada.

Al encontrarse en un estado de atención expectante se facilita la sugestión y suele compararse esta con el estado de fascinación que se produce en la hipnosis. Bajo los efectos de esta sugestión se realizarán actos con una increíble e irresistible impetuosidad.

3.6.7. La opinión pública

Es el conjunto de ideas o puntos de vista, predominantes en una población, acerca de temas de importancia colectiva o incluso de importancia nacional. Por ejemplo, ¿cuál es su opinión acerca de la reelección presidencial?, ¿está Ud. de acuerdo con la participación del Servicio de Inteligencia Nacional en la seguridad ciudadana?, ¿le parece adecuado que menores de edad sean procesados en juzgados militares por delito de pandillaje pernicioso?, etc. Las respuestas de estas preguntas (a través de encuestas) permiten determinar aproximadamente cómo piensa la población.

La opinión pública también puede ser definida como la resultante de un conjunto de opiniones individuales sobre cuestiones de interés público, las cuales pueden ejercer cierta influencia sobre los comportamientos individuales, grupales o sobre los poderes públicos.

Actualmente se concede gran importancia a la opinión pública por su fuerza, formación y la creciente masificación, lo cual le proporciona un valor decisivo en la moderna sociedad de consumo.

La opinión pública produce movimientos o estados colectivos de opinión más o menos estables. Por ello, las clases dominantes y grupos de poder, a través de los medios

masivos de comunicación y los poderes públicos, tratan de manipularla, orientarla o inducirla. Recordemos, por ejemplo, cómo en periodos de campaña electoral las encuestadoras, en función de ciertos intereses políticos, manejaban los resultados de las encuestas considerando el margen de error (error de medición) a favor de ciertos candidatos.

La opinión pública supone, además, la existencia de ciertas actitudes a partir de las cuales se pueden llevar a cabo inferencias y efectuar predicciones sobre el comportamiento, ya que, como actitud, la opinión pública predispone a la acción en relación con determinadas cuestiones; por ejemplo, resultados electorales, movilizaciones sociales, respaldo político a ciertas decisiones gubernamentales, etc.

En nuestra sociedad, la opinión pública se comporta, además, como un árbitro, una conciencia, casi como una especie de tribunal que, aunque carece de poder jurídico, se constituye a menudo como una fuerza política conformada por distintos sectores y clases sociales. Es, además, un fenómeno característico que surge con los denominados "sistemas democráticos modernos". Lógicamente, era inexistente en otras épocas de la historia.

¿Cómo se forma la opinión pública?

Solo puede formarse después de que se ha tenido conocimiento de ciertos hechos y de ciertas situaciones. La información recepcionada, sin embargo, puede ser deformada, más aún si la vía de transmisión es oral. Aquí es clara la importancia del rumor. Sin embargo, también la transmisión puede estar deformada, generalmente cuando se manipula la información para generar ciertas corrientes de opinión en función de determinados intereses, sobre todo de naturaleza política o económica.

3.6.8. Personalidad básica

En muchas ocasiones hemos hablado de que tal persona es introvertida o extrovertida, en ese sentido estamos refiriéndonos a su personalidad. Pero, nos preguntamos si estas características psíquicas que definen la personalidad de algún individuo se pueden generalizar a grupos, la respuesta es sí. Así también, a veces calificamos a los grupos de esa manera, usando expresiones como: "los vecinos del costado son alegres, en cambio los de enfrente son apáticos"; aquí nos referimos a la personalidad básica, concepto que involucra rasgos psíquicos propios que definen a un grupo.

4 EL GRUPO SOCIAL

4.1. GENERALIDADES

En gran medida, la socialización se produce al interior de los grupos. A lo largo de nuestra vida hemos pasado sin duda por una diversidad de ellos; por ejemplo, el grupo familiar, los amigos del barrio, el grupo escolar, los compañeros de algún club deportivo, una congregación religiosa, política, etc.

Además, definitivamente, la pertenencia de un individuo a un grupo o a diferentes grupos tiene consecuencias importantes para su conducta.

4.1.1. ¿Qué es un grupo?

Es un conjunto de personas que establecen relaciones en función de motivaciones comunes.

Citemos otras definiciones:

Cartwright y Zander (1968), destacando como rasgo central la **interdependencia**, afirman que un grupo es "Un conjunto de individuos cuyas relaciones mutuas los hacen interdependientes en algún grado significativo. Así definido, el término *grupo* se refiere a una clase de entidades sociales que tienen en común la propiedad de la interdependencia entre sus miembros constitutivos".

Homans (1950), por su parte, enfatiza en la **interacción** al definir al grupo como "cierta cantidad de personas que se comunican entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara".

Finalmente, citamos a Gurvitch (1952), quien, tomando en consideración las **motivaciones** y la **satisfacción de necesidades comunes**, afirma que el grupo es una "unidad colectiva que encara una obra común, se expresa por actividades y comportamientos comunes".

4.1.2. ¿Cuáles son sus características?

- Las relaciones que se establecen giran en torno a una **motivación común**; por ejemplo, divertirse (en un grupo de amigos), aprender (en el caso de un grupo de estudios), etc.
- En todo grupo se genera un **estatus social** que está definido como la posición jerárquica que ocupa un individuo dentro del grupo, la cual determina sus actividades, además del poder de influencia y decisión que tiene dentro de él (poder social).

En todo grupo social, el **líder** ocupa el estatus más elevado. Así, por ejemplo, en una familia el padre y la madre ocupan el lugar o estatus más elevado; en los grupos formales (instituciones), los **organigramas** expresan las jerarquías dentro de una institución.

- Del mismo modo, en todo grupo existe un **rol o papel social** definido como las pautas de comportamiento y expectativas que el grupo tiene sobre la conducta de sus miembros. En esa medida, los roles sociales están vinculados a ciertas funciones a veces preestablecidas por el grupo o la sociedad. En el caso del grupo familiar, por ejemplo, le compete a los padres cumplir con la función de protección, seguridad, organización, dirección, aplicación de sanciones, etc. De igual manera, en el caso de los hijos les compete la obediencia, el apoyo en tareas domésticas, etc.

4.1.3. ¿Cómo se clasifican?

A. Grupo informal

Se caracteriza porque los roles, el estatus, el liderazgo y otras características del grupo se generan **espontáneamente** o por alguna circunstancia determinada (por ejemplo, los que se refugian en un lugar ante el incendio de un edificio); por lo tanto, no existe reglamentación formal o estatutos que rijan su funcionamiento. Podemos apreciar estas características en una pandilla callejera: los liderazgos se irán formando con las iniciativas exitosas que, cotidianamente, algunos miembros vayan presentando o el respeto impuesto por la ley del más fuerte; las sanciones serán establecidas tomando modelos de los más avezados.

B. Grupo formal

En este caso, la mayor parte del funcionamiento grupal está determinado por acuerdos explícitos y reglamentados que definen funciones, fines, elección de representantes, exclusión de miembros, sanciones, promociones, etc. Este tipo de función lo encontramos en una institución deportiva o religiosa, en un colegio, en un sindicato, etc.

4.2. EL LÍDER Y EL LIDERAZGO

4.2.1. ¿Qué es un líder y qué relación tiene con el liderazgo?

El **líder** es la persona que ocupa el **máximo estatus** dentro de un grupo. Por lo general, el líder es visto como la persona más capaz de dirigir a los miembros del grupo hacia las metas propuestas. El líder es la persona con mayor poder social dentro del grupo en la medida que logra influir, efectivamente, sobre las tareas y niveles de ejecución del grupo.

El **liderazgo** es el conjunto de **tareas o funciones** (roles) que le competen al líder.

4.2.2. ¿Cuáles son las funciones del líder?

A. Función sociooperativa

Involucra la organización, conducción, distribución de tareas, establecimiento de los planes y estrategias, efectuar convocatorias, etc., al interior del grupo. En esa medida, esta función se asocia a la consecución de metas u objetivos en términos de acciones.

B. Función socioafectiva

El líder tiene como una de sus más delicadas responsabilidades promover la cohesión entre los miembros del grupo, generar un sentido de pertenencia (identificación) y contribuir a la solución de conflictos o contradicciones que se generen como parte del proceso de interacción social. De esa manera contribuye a la estabilidad y armonía del grupo mismo.

4.2.3. ¿Qué tipos de líderes existen?

Tomando en consideración el tipo de ejercicio que el líder hace del poder social, tenemos los siguientes:

A. Líder autoritario

Se caracteriza por establecer una relación vertical con los otros miembros del grupo: aplica las normas con rigidez e inflexibilidad, la toma de decisiones es unilateral, genera intimidación y no respeto. Además, el clima psicológico está caracterizado por el distanciamiento entre los miembros y el líder.

Dentro del liderazgo autoritario existe una modalidad especial denominada **autoritario-paternalista**. En este caso, el líder busca imponer su punto de vista, pero por medio de la protección, además del afecto: busca ser querido y obedecido.

B. Líder democrático

Facilita y promueve la participación de todos los miembros del grupo. En el plano de la participación permite una doble ingerencia, tanto en la toma de decisiones como en la ejecución de las acciones. No impone su punto de vista, sino que expresa y representa las decisiones tomadas grupalmente.

C. Líder permisivo

Cuando el líder no cumple con las funciones de dirección, control y organización de las actividades del grupo, recibe el nombre de líder permisivo. El dicho: "Dejar hacer, dejar pasar..." se constituye en la línea de acción de este tipo de liderazgo. En una familia, los padres permisivos generan un inadecuado desarrollo moral en el niño.

El papel del trabajo en la transformación del mono* en hombre

El trabajo es la fuente de toda riqueza, afirman los especialistas en Economía política. Lo es, en efecto, a la par que la naturaleza, que le provee de los materiales que él convierte en riqueza. Pero el trabajo es muchísimo más que eso. Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre. [...]

[...] Antes de que el primer trozo de sílex hubiese sido convertido en cuchillo por la mano del hombre, debió haber pasado un período de tiempo tan largo que, en comparación con él, el período histórico conocido por nosotros resulta insignificante. Pero se había dado ya el paso decisivo: la mano se hizo libre y podía adquirir ahora cada vez más destreza y habilidad; y esta mayor flexibilidad adquirida se transmitía por herencia y se acrecía de generación en generación.

Vemos, pues, que la mano no es sólo el órgano del trabajo: es también producto de él. Únicamente por el trabajo, por la adaptación a nuevas y nuevas operaciones, por la transmisión hereditaria del perfeccionamiento especial así adquirido por los músculos, los ligamentos y, en un período más largo, también por los huesos, y por la aplicación siempre renovada de estas habilidades heredadas a operaciones nuevas y cada vez más complejas ha sido como la mano del hombre ha alcanzado ese grado de perfección que la ha hecho capaz de dar vida, como por arte de magia, a los cuadros de Rafael, a las estatuas de Thorvaldsen y a la música de Paganini.

Pero la mano no era algo con existencia propia e independiente. Era únicamente un miembro de un organismo entero y sumamente complejo. Y lo que beneficiaba a la mano beneficiaba también a todo el cuerpo servido por ella; y lo beneficiaba en dos aspectos.

Primeramente, en virtud de la ley que Darwin llamó de la correlación del crecimiento. Según esta ley, ciertas formas de las distintas partes de los seres orgánicos siempre están ligadas a determinadas formas de otras partes, que aparentemente no tienen ninguna relación con las primeras. Así, todos los animales que poseen glóbulos rojos sin núcleo y cuyo occipital está articulado con la primera vértebra por medio de dos cóndilos, poseen, sin excepción, glándulas mamarias para la alimentación de sus crías. Así también, la pezuña hendida de ciertos mamíferos va ligada por regla general a la presencia de un estómago multilocular adaptado a la rumia. Las modificaciones experimentadas por ciertas formas provocan cambios en la forma de otras partes del organismo, sin que estemos en condiciones de explicar tal conexión. Los gatos totalmente blancos y de ojos azules son

siempre o casi siempre sordos. El perfeccionamiento gradual de la mano del hombre y la adaptación concomitante indudablemente, en virtud de dicha correlación, sobre otras partes del organismo. Sin embargo, esta acción aun está tan poco estudiada que aquí no podemos más que señalarla en términos generales.

Mucho más importante es la reacción directa –posible de demostrar– del desarrollo de la mano sobre el resto del organismo. Como ya hemos dicho, nuestros antepasados simiescos eran animales sociales: evidentemente, no es posible buscar el origen del hombre, el más social de los animales, en unos antepasados inmediatos no sociales. Con cada nuevo progreso: el dominio sobre la naturaleza, que comenzara por el desarrollo de la mano, con el trabajo, iba ampliando los horizontes del hombre, haciéndole descubrir constantemente en los objetos de la naturaleza nuevas propiedades hasta entonces desconocidas. Por otra parte, el desarrollo del trabajo, al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, y al mostrar así las ventajas de esta actividad conjunta para cada individuo, tenía que contribuir forzosamente a agrupar aun más a los miembros de la sociedad. En resumen, los hombres en formación llegaron a un punto en que tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros. La necesidad creó el órgano: la laringe poco desarrollada del mono se fue transformando, lenta pero firmemente, mediante modulaciones que producían a su vez modulaciones más perfectas, mientras los órganos de la boca aprendían poco a poco a pronunciar un sonido articulado tras otro.

La comparación con los animales nos muestra que esta explicación del origen del lenguaje a partir del trabajo y con el trabajo es la única acertada. Lo poco que los animales, incluso los más desarrollados, tienen que comunicarse los unos a los otros puede ser transmitido sin el concurso de la palabra articulada. Ningún animal en estado salvaje se siente perjudicado por su incapacidad de hablar o de comprender el lenguaje humano. Pero la situación cambia por completo cuando el animal ha sido domesticado por el hombre. El contacto con el hombre ha desarrollado en el perro y en el caballo un oído tan sensible al lenguaje articulado, que estos animales pueden, dentro del marco de sus representaciones, llegar a comprender cualquier idioma. Además, pueden llegar a adquirir sentimientos desconocidos antes por ellos, como son el apego al hombre, el sentimiento de gratitud, etc. Quien conozca bien a estos animales, difícilmente podrá escapar a la convicción de que, en muchos casos, esta incapacidad de hablar es experimentada ahora por ellos como un defecto. Desgraciadamente, este defecto no tiene remedio, pues sus órganos vocales se hallan demasiado especializados en determinada dirección. Sin embargo, cuando existe un órgano apropiado, esta incapacidad puede ser superada dentro de ciertos límites. Los órganos bucales de las aves se distinguen en forma radical de los del hombre, y, sin embargo, las aves son los únicos animales que pueden aprender a hablar; y el ave de voz más repulsiva, el loro, es la que mejor habla. Y no se nos objete diciéndonos que el loro no entiende lo que dice. Claro está que por el solo gusto de hablar y por sociabilidad con los hombres el loro puede estar repitiendo horas y

horas todo su vocabulario. Pero, dentro del marco de sus representaciones, puede también llegar a comprender lo que dice. Enseñad a un loro a decir palabrotas, de modo que llegue a tener una idea de su significación (una de las distracciones favoritas de los manneros que regresan de las zonas cálidas), y veréis muy pronto que en cuanto lo irritáis hace uso de esas palabrotas con la misma correción que cualquier verdulera de Berlín. Y lo mismo ocurre con la petición de golosinas.

Primero el trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano, que, a pesar de toda su similitud, lo supera considerablemente en tamaño y en perfección. Y a medida que se desarrollaba el cerebro, desarrollábanse también sus instrumentos más inmediatos: los órganos de los sentidos. De la misma manera que el desarrollo gradual del lenguaje va necesariamente acompañado del correspondiente perfeccionamiento del órgano del oído, así también el desarrollo general del cerebro va ligado al perfeccionamiento de todos los órganos de los sentidos. La vista del águila tiene mucho alcance que la del hombre, pero el ojo humano percibe en las cosas muchos más detalles que el ojo del águila. El perro tiene un olfato mucho más fino que el hombre, pero no puede captar ni la centésima parte de los olores que sirven a éste de signos para diferenciar cosas distintas. Y el sentido del tacto, que el mono posee a duras penas en la forma más tosca y primitiva, se ha ido desarrollando únicamente con el desarrollo de la propia mano del hombre, a través del trabajo.

El desarrollo del cerebro y de los sentidos a su servicio, la creciente claridad de conciencia, la capacidad de abstracción y de discurso, cada vez mayores, reaccionaron a su vez sobre el trabajo y la palabra, estimulando más y más su desarrollo y cuando el hombre se separa definitivamente del mono, este desarrollo no cesa ni mucho menos, sino que continúa, en distinto grado y en distintas direcciones entre los distintos pueblos y en las diferentes épocas, interrumpiendo incluso a veces por regresiones de carácter local o temporal, pero avanzando en su conjunto a grandes pasos, considerablemente impulsado y, a la vez, orientado en un sentido más preciso por un nuevo elemento que surge con la aparición del hombre acabado: la sociedad.

ENGELS, Friedrich. *Dialéctica de la naturaleza*. 1961. pp. 142-146.

---

* Sobre el término *mono* empleado en la lectura, no hay que entenderlo de manera literal, pues se refiere al antecesor común de los primates superiores actuales, incluyendo el hombre. Es el que reunía condiciones como pulgar oponible, capacidad prensil, visión binocular, que en el proceso evolutivo, tomando en cuenta la interacción social, facilitada gracias al trabajo, permitió los cambios en aquel antecesor. Este proceso se conoce como hominización.

Análisis del cuento "ALIENACIÓN" de Julio Ramón Ribeyro

Julio Ramón Ribeyro nacido en Lima (1929), está considerado como el cuentista peruano más importante. Su obra cuentística ha sido publicada por Milla Batres en tres volúmenes, bajo el título La Palabra del Mudo.

Nos hemos interesado por uno de sus cuentos denominado *Alienación*, escrito en París (1975), no para analizarlo desde una perspectiva literaria, sino más interesados por la temática: el fenómeno de la alienación que Ribeyro, con singular acierto, encarna en su personaje central: Roberto López, y en las circunstancias sociales y personales que lo rodean.

La alienación sería el fenómeno por el cual un individuo destruye o niega el carácter esencial de su ser social, e intenta ser otro, emergiendo de ello un producto híbrido e inauténtico.

El rasgo específicamente social de este fenómeno es que se va a presentar, particularmente, en sociedades colonizadas ideológicamente y económicamente. La colonización ideológica condiciona, en los individuos que la conforman, la asimilación de valores o formas de vida de la metrópoli que tácitamente son valoradas como mejores que las propias. Esta colonización ideológica tiene una relación directa con la colonización económica. La estructura descrita favorece la aparición del fenómeno de alienación en los miembros de dichas sociedades. Sin embargo, muestra grados y modalidades especiales en relación a factores de naturaleza psicológico-individual.

La trama del cuento de Julio Ramón Ribeyro está referido al proceso de alienación que sufre el personaje central: Roberto López, quien asume un estilo de vida que puede resumirse en un intento de desperuanizarse y deszambarse para convertirse en un "gringo" norteamericano.

El relato está ambientado en la década del cincuenta y se desarrolla principalmente en la ciudad de Lima, en la zona límite entre el Cercado y Breña y, secundariamente, en otros ambientes siguiendo el itinerario Lima - Nueva York - Corea.

Primera parte: la identidad

Vinculado al concepto de alineación, se halla el concepto de identidad. Si en la alienación el individuo destruye o niega el carácter esencial de su ser social e intenta ser otro, la identidad se basa en la percepción y conciencia de ser uno mismo, ubicado en una continuidad en el tiempo y en el espacio. Dicha percepción descansa en el hecho de que otros reconocen esa mismidad y continuidad.

Analizaremos ahora los datos de identidad de nuestro personaje. Roberto vivía en el distrito de Breña y frecuentaba la Plaza Bolognesi ubicada en la zona límite entre Breña y el Cercado. Por los años cincuenta, época en que se ubica la narración, esta zona estaba habitada por personas de clase popular (Breña) y clase media (El Cercado). Roberto vivía en un callejón ubicado en el distrito de Breña y asistía a un colegio fiscal de la zona. Los ingresos económicos provenían de la ocupación de la madre que se desempeñaba como lavandera. El padre había abandonado a la familia cuando Roberto contaba con pocos meses de nacido y no aportaba a la economía familiar.

La edad nos permite ubicar a lo sujetos en los grupos determinados por el nivel de desarrollo. La primera niñez, la infancia, la adolescencia, la adultez, la vejez, son etapas del desarrollo del hombre que han recibido diferentes nombres en razón de que están caracterizadas de manera definida por intereses específicos, formas de vida, actividades e incluso lenguaje.

Nuestro personaje se ubica entre el grupo de adolescentes. Para terminar de delinearlo diremos que él, por sus características étnicas, es un mestizo, mezcla de blanco y negro, que entre nosotros denominamos zambo.

Debemos ahora explorar cómo se desarrolla la vida social de Roberto, quiénes son sus amigos y cómo se dan las relaciones con ellos.

Sociedad clasista. Elementos de marginación

Roberto acudía a la Plaza Bolognesi, pero no jugaba con los demás chicos, asistía para ver jugar, para mirar a los otros y para mirar sobre todo a Queca:

Era la época de las vacaciones escolares y los muchachos y muchachas que vivíamos en los chalets vecinos, hombres y mujeres, nos reuníamos allí para hacer algo con las interminables tardes de verano. Roberto iba también a la plaza, a pesar de estudiar en el colegio fiscal y de no vivir en chalet sino en el último callejón que quedaba en el barrio. Iba a ver jugar a las muchachas o a ser saludado por algún blanquito que lo había visto crecer en esas calles y sabía que era el hijo de la lavandera.

En la sociedad clasista, los estratos están determinados por factores socio-económicos, evidenciados por los signos exteriores de vivienda, ocupación de los padres, colegio y posesiones. Dichos factores determinan en gran medida la ubicación de los miembros, la naturaleza de la interrelaciones y las actitudes de unos con otros. Roberto no es un elemento integrado al grupo que frecuenta, no participa de los juegos y prácticamente no intercambia socialmente con los miembros. Es un elemento marginal y lo es en razón de que no pertenece al mismo grupo socio-económico y que su grupo étnico es también diferente. Pero hay algo que si es común al grupo y a Roberto: son adolescentes. Sabemos que en esta etapa del desarrollo se está configurando y consolidando la identidad sexual, las fuerzas y el interés erótico cobran por lo tanto gran importancia.

Roberto y los demás miembros masculinos del grupo tenían en común su interés por Queca: *Todos estábamos enamorados de Queca* precisa Ribeyro. Los datos que el autor nos da sobre Queca son los siguientes:

No estudiaba con las monjas alemanas del Santa Ursula ni con las Norteamericanas del Villa María, sino con las españolas de la Reparación, pero eso nos tenía sin cuidado, así como que su padre fuera un empleadito que iba a trabajar en ómnibus o que su casa tuviera un solo piso o geranios en lugar de rosas. Lo que contaba entonces era su tez capulí, su melena castaña, y sus ojos verdes, su manera de correr, de saltar y sus invencibles piernas siempre descubiertas y que con el tiempo serían legendarias.

Este grupo en que convergían los chicos de chalets vecinos, la niña de la casa de geranios y padre "empleadito", y Roberto, de colegio fiscal, de vivienda callejón, de madre lavandera, es interesante ver, como Queca, a pesar de no pertenecer al grupo de mayor privilegio económico, es no sólo aceptada, sino ubicada en una posición respetable. Dicha ubicación se debe a que en ella convergen los intereses primordiales de un grupo de adolescentes: el sexo.

Es precisamente Queca, con la fuerza que le da el carácter de representar una de las mayores valoraciones del grupo, la que se va a encargar de evidenciar la marginación de Roberto.

Fue una fatídica bola la que alguien arrojó esa tarde y que Queca no logró alcanzar y que rodó hacia la banca donde Roberto solitario observaba. ¡Era la ocasión que esperaba desde hacía tanto tiempo, de un salto aterrizó en el césped, gateó entre los macizos de flores, saltó el seto de granadillas, metió los pies en la acequia y atrapó la pelota que estaba a punto de terminar en las ruedas de un auto. Pero cuando se la alcanzaba, Queca, que estiraba ya las manos, pareció cambiar de lente, observar algo que nunca había mirado, un ser retaco, oscuro, bembudo y de pelo ensortijado, algo que tampoco le era desconocido, que había tal vez visto como veía todos los días las bancas o los ficus, y entonces se apartó aterrorizada. Roberto no olvidó nunca la frase que pronunció Queca al alejarse a la carrera. 'Yo no juego con zambos'. Estas cinco palabras decidieron su vida.

En los labios de Queca, la frase *Yo no juego con zambos* cobra la fuerza de un enunciado definitivo, de una marginación que ya se daba en el grupo frente a Roberto. El carácter definitivo de la voz de Queca estriba en el hecho de que su voz no es propia. A través de ella la sociedad marginaba al pobre, al zambo, rechazando lo suyo: la pobreza, su mestizaje y, de manera tácita, expresa en la marginación la búsqueda de otras realidades que no le son propias.

PANÉZ DE SILVA, Rosario. *Cuaderno Médico-Sociales.*

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *La incapacidad para tomar decisiones conscientes y en forma voluntaria tendría como consecuencia una lesión a nivel del*

   A) *lóbulo occipital.*
   B) *sistema límbico.*
   C) *lóbulo frontal.*
   D) *cerebelo.*
   E) *área de Wernicke.*

2. *La actividad del área de Wernicke, a nivel del hemisferio izquierdo, tiene como consecuencia la*

   A) *captación de estímulos sonoros.*
   B) *capacidad de articular el lenguaje.*
   C) *estructuración de la emoción.*
   D) *coordinación en la articulación.*
   E) *comprensión del lenguaje.*

3. *Estar despierto, estar dormido y soñar son estados de nuestra conciencia que están regulados por*

   A) *el cuerpo calloso.*
   B) *el lóbulo frontal.*
   C) *el sistema activador ascendente.*
   D) *la estructura límbica.*
   E) *la corteza cerebral.*

4. *Si hipotéticamente dañáramos el área de Broca del hemisferio izquierdo de un sujeto, este presentaría*

   A) *falta de apetito.*
   B) *impulsividad controlada.*
   C) *incapacidad para razonar.*
   D) *trastorno del habla.*
   E) *imposibilidad para pensar.*

5. *El aumento del estado de alerta ante una situación amenazante estaría favorecido por la*

   A) *actividad del hemisferio derecho.*
   B) *presencia de adrenalina en la sangre.*
   C) *ausencia de dopamina en el cerebro.*
   D) *coordinación del cerebro y el cerebelo.*
   E) *actividad de las gónadas.*

6. *El principal sistema que posibilita la acumulación de la información social, lo que constituye parte del patrimonio cultural de la humanidad, es*

   A) *la opinión pública.*
   B) *el rumor.*
   C) *la muchedumbre.*
   D) *el lenguaje.*
   E) *la imitación.*

7. *Compartir experiencias que hagan posible un aprendizaje sociocultural común, dará como resultado la ..... en la socialización.*

   A) *individualización*
   B) *homogeneidad*
   C) *universalidad*
   D) *constancia*
   E) *dinámica*

8. *A diferencia del animal, en el ser humano*

A) *existen procesos psíquicos.*
B) *hay aprendizaje.*
C) *se desarrolla una personalidad.*
D) *hay comunicación interindividual.*
E) *intervienen los instintos.*

9. *Al interior de cierto grupo, un líder logra siempre que sus iniciativas, cualquiera que fueran, sean aceptadas por los demás miembros del grupo. ¿Qué manifestación de la socialización se evidencia en la descripción anterior?*

A) *la sugestión*
B) *el rumor*
C) *la opinión pública*
D) *el estatus social*
E) *el rol social*

10. *A diferencia de la muchedumbre, la multitud*

A) *es un conjunto de personas.*
B) *es un pequeño grupo.*
C) *es una congregación física de gente.*
D) *es una unidad psicológica.*
E) *es una reunión espacio-temporal de individuos.*

RESOLUCIÓN

1. *Las bases biológicas de los procesos psíquicos superiores, como pensar, imaginar, recordar, percibir y tomar decisiones voluntariamente, están en relación con la llamada corteza cerebral, en donde se establecen conexiones sinápticas muy especializadas. Así, en la corteza encontramos áreas en el lóbulo occipital que tienen que ver con la sensibilidad visual: en el lóbulo temporal encontramos áreas vinculadas con ciertos aspectos de la memoria, en el parietal encontramos la sensibilidad táctil, y en el lóbulo frontal encontramos conexiones sinápticas que tienen que ver con la toma de decisiones de manera voluntaria. Una lesión a ese nivel implicaría la carencia de esta capacidad.*

Clave C

2. *Una de las áreas de la corteza cerebral ligadas al lenguaje es el área de Wernicke, ubicada en el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo. Desde hace más de un siglo se sabe que lesiones en esta área generan problemas en la comprensión del lenguaje.*

Clave E

3. *El sistema activador ascendente se origina en el tronco encefálico. Este es una de las estructuras relacionadas con la regulación de los estados de conciencia (sueño - vigilia); asimismo, es el principal "responsable" de los ritmos biológicos que operan como relojes y determinan, en el caso del hombre, que estemos despiertos durante el día y dormidos durante la noche.*

Clave C

4. *El área de Broca es una zona de la corteza cerebral localizada en el lóbulo frontal y especializada para la articulación de las palabras. Aunque con una lesión en esta área no perderíamos totalmente la capacidad para hablar, se vería seriamente afectada la estructuración de expresiones gramaticales complejas. Se pronunciarían palabras aisladas sin la conexión secuencial gramaticalmente correcta.*

Clave D

5. *En diversas investigaciones respecto a las emociones, sujetos experimentales que recibieron una dosis de adrenalina fueron expuestos a situaciones hilarantes o encolerizantes y reaccionaron con la emoción correspondiente, pero en una intensidad mayor que aquellos sujetos expuestos a las mismas situaciones sin recibir dicha dosis.*

Clave B

6. *El animal aprende, pero no acumula aprendizaje generacional porque carece de lenguaje. Las formas de comunicación animal transmiten mensajes emocionales inmediatos (por ejemplo, cuando se tiene hambre o cuando se está en peligro). El lenguaje humano, desde el cromagnon, y aún más desde la aparición de la escritura, transmite y acumula el aprendizaje de generaciones.*

Clave D

7. *Cada persona es única y cada experiencia es irrepetible. La diversidad infinita de situaciones sociales garantiza de antemano la singularidad del individuo; sin embargo, existe unidad en la diversidad. Basta con pensar en lo siguiente: Tire la primera piedra quien nunca ha sentido miedo, vergüenza, culpa, asombro, alegría, tristeza, cólera o preocupación. En tanto seres humanos, nos asemejamos en un conjunto de características. Si a ello le añadimos la similitud del entorno cultural, la homogeneidad, con aquellos que comparten dicho entorno, será aún mayor respecto a aquellos seres humanos provenientes de otros entornos.*

Clave B

8. *Los animales poseen procesos psíquicos como la sensación, la memoria y las emociones. De igual modo, los animales son capaces de sorprendentes aprendizajes. Aunque no existe lenguaje, en tanto sistema social de comunicación, existen, en cambio, formas muy variadas de comunicación no verbal en los animales. La personalidad, en tanto sistema integrador de procesos psíquicos superiores, es un nivel de desarrollo exclusivo del hombre. En los animales con corteza cerebral es posible notar ya algunas diferencias en la actividad nerviosa y en el comportamiento, pero esas diferencias no constituyen "rasgos" de personalidad.*

Clave C

9. *Es muy frecuente encontrar que los hijos inicialmente asuman las mismas creencias que sus padres. Esto se explica, entre otras razones, por la sugestión, pues una persona a la que se admira influye notoriamente en nuestro comportamiento. En algunos casos, esto nos puede conducir a aceptar opiniones o actitudes sin el mayor análisis. En líneas generales, la importancia de la sugestión se aprecia en tanto mecanismo de transmisión, reproducción o modificación de todo un conjunto de contenidos, valores y actitudes sociales.*

Clave A

10. *Los miembros de un partido político, en tanto comparten similares opiniones políticas, constituyen una multitud. Cuando una parte de ellos se congregan en un mitin, hablamos ya de una muchedumbre. Por ello se afirma que mientras la muchedumbre es una "unidad física" que implica espacio y tiempo específicos de reunión, la multitud es más bien una "unidad psicológica", ya que no implica reunión física, sino compartir similares formas de pensar, sentir y actuar.*

Clave D

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *Una persona diestra con lesión en el hemisferio derecho presenta*

   A) *dificultad para hablar coherentemente.*
   B) *incapacidad para leer.*
   C) *dificultad para analizar textos.*
   D) *dificultades en la percepción espacial.*
   E) *dificultad para comprender el lenguaje.*

2. *La hemiplejia, o parálisis de un lado del cuerpo, se puede producir por una lesión en*

   A) *la corteza motora del lado izquierdo.*
   B) *la corteza sensitiva del mismo lado del cuerpo.*
   C) *la corteza motora del lado opuesto.*
   D) *el cerebelo.*
   E) *el hipotálamo.*

3. *Una persona con caminar vacilante y que experimente frecuentes caídas es posible que tenga, principalmente, problema en el*

   A) *tálamo.*
   B) *hipotálamo.*
   C) *cerebelo.*
   D) *sistema límbico.*
   E) *sistema reticular.*

4. *"Carlos sufrió una lesión cerebral en un accidente y ya no es capaz de formar oraciones completas, solo puede expresar palabras aisladas. Entonces, podemos establecer que la lesión fue a nivel del*

   A) *área asociativa.*
   B) *área sensorial.*
   C) *área de Wernicke.*
   D) *área de Broca.*
   E) *lóbulo temporal.*

5. *¿Cuál de las siguientes estructuras del cerebro está relacionada con el control de la agresión y el miedo?*

   A) *tálamo*
   B) *lóbulo frontal*
   C) *hipotálamo*
   D) *cerebelo*
   E) *sistema límbico*

6. *Prender un fósforo con el objeto de encender una vela, implica la participación predominante de*

   A) *el lóbulo frontal y el área sensorial.*
   B) *el hemisferio izquierdo y el lóbulo parietal.*
   C) *el lóbulo parietal y el lóbulo temporal.*
   D) *la corteza motora y el lóbulo frontal.*
   E) *el área asociativa y el área motora.*

7. *Nuestra capacidad de pensar, imaginar y percibir tiene como fundamento material*

   A) *al tronco encefálico.*
   B) *al cerebelo.*
   C) *a la corteza asociativa.*
   D) *al lóbulo occipital.*
   E) *a la corteza sensorial.*

8. *Ciertas lesiones en el cerebro afectan notoriamente la capacidad de un organismo para aprender, recordar, dirigir su comportamiento, etc. De esto se desprende que*

A) *sólo el ser humano tiene actividad psíquica.*
B) *toda actividad psíquica del hombre y del animal tiene un soporte biológico.*
C) *el origen del psiquismo humano es social.*
D) *la maduración del cerebro es responsable del desarrollo psíquico.*
E) *los contenidos psíquicos son producidos por la actividad cerebral.*

9. *¿Cómo se le denomina a la estructura cortical vinculada con los procesos de imaginación, fantasía y síntesis de formas?*

A) *corteza motora*
B) *hemisferio derecho*
C) *tálamo*
D) *lóbulo parietal*
E) *lóbulo frontal*

10. *Respecto a las bases biológicas del psiquismo, señale el enunciado falso.*

A) *El lóbulo occipital procesa información que proviene del órgano visual.*
B) *El sistema límbico es la base material de nuestras emociones.*
C) *El hipotálamo está relacionado con la regulación de estados de carencia del organismo.*
D) *Gran parte de las áreas sensoriales se ubican en el lóbulo frontal.*
E) *El sistema nervioso funciona como un todo integral.*

11. *¿Qué lóbulos de la corteza cerebral recepcionan la información sensorial táctil de casi todo el cuerpo y se encargan de la actividad motora?*

A) *lóbulo frontal y lóbulo parietal*
B) *lóbulo temporal y lóbulo parietal*
C) *lóbulo parietal y lóbulo frontal*
D) *lóbulo temporal y lóbulo frontal*
E) *lóbulo frontal y lóbulo occipital*

12. *Un grupo informal se desintegraría cuando*

A) *haya ausencia de un líder.*
B) *ya no existan motivaciones comunes.*
C) *las normas sean transgredidas.*
D) *los roles sociales no correspondan al estatus.*
E) *no haya normas explícitas.*

13. *Señale una característica esencial del rumor que no encontremos en la opinión pública.*

A) *Se conoce la procedencia de la información.*
B) *La veracidad de la información.*
C) *Se basa en criterios personales y grupales.*
D) *Su unidad de análisis es la población.*
E) *Se desconoce como se originó.*

14. *Se establece que Juan, por su condición de alumno, es igual a todos los demás; pero él sigue pensando que es hijo de los "apus", como su papá. ¿Qué manifestación social se ha expresado?*

A) *creencia*
B) *costumbre*
C) *tradición*
D) *imitación*
E) *animismo*

15. Cuando somos pequeños queremos parecernos a nuestro padre; pero, cuando somos adolescentes, pensamos que nuestro padre está pasado de moda. Por ello la socialización es

A) continua.
B) dinámica.
C) universal.
D) selectiva.
E) orientadora.

16. Después de escuchar la arenga, los soldados quedaron convencidos de la necesidad del ataque inmediato. ¿Qué manifestación de la socialización se ha expresado?

A) imitación
B) opinión pública
C) costumbre
D) sugestión
E) normas

17. El rol difiere del estatus social porque lo segundo es

A) una expresión de la socialización.
B) la actividad que todo sujeto realiza.
C) la ubicación de un sujeto en el sistema social.
D) la expectativa que se tiene de un individuo.
E) la obligación del sujeto en un gran grupo.

18. La costumbre es una manifestación de la socialización que se caracteriza por

A) su influyente permanencia en un grupo.
B) ser comportamientos repetitivos en el tiempo.
C) expresar el pensamiento colectivo de un grupo.
D) ser un sistema de ideas de una colectividad.
E) ser una reproducción inmediata y espontánea.

19. En el proceso de socialización, el mecanismo inicial de aprendizaje social que precede al lenguaje

A) es la imitación.
B) es la sugestión.
C) son las relaciones sociales.
D) es la adaptación.
E) es la familia.

20. Señale una consecuencia directa de la sugestión.

A) Determinar la singularidad.
B) Moldear la personalidad.
C) Cambiar de actitud.
D) Formación del estado de ánimo.
E) Modificación del carácter y el temperamento.

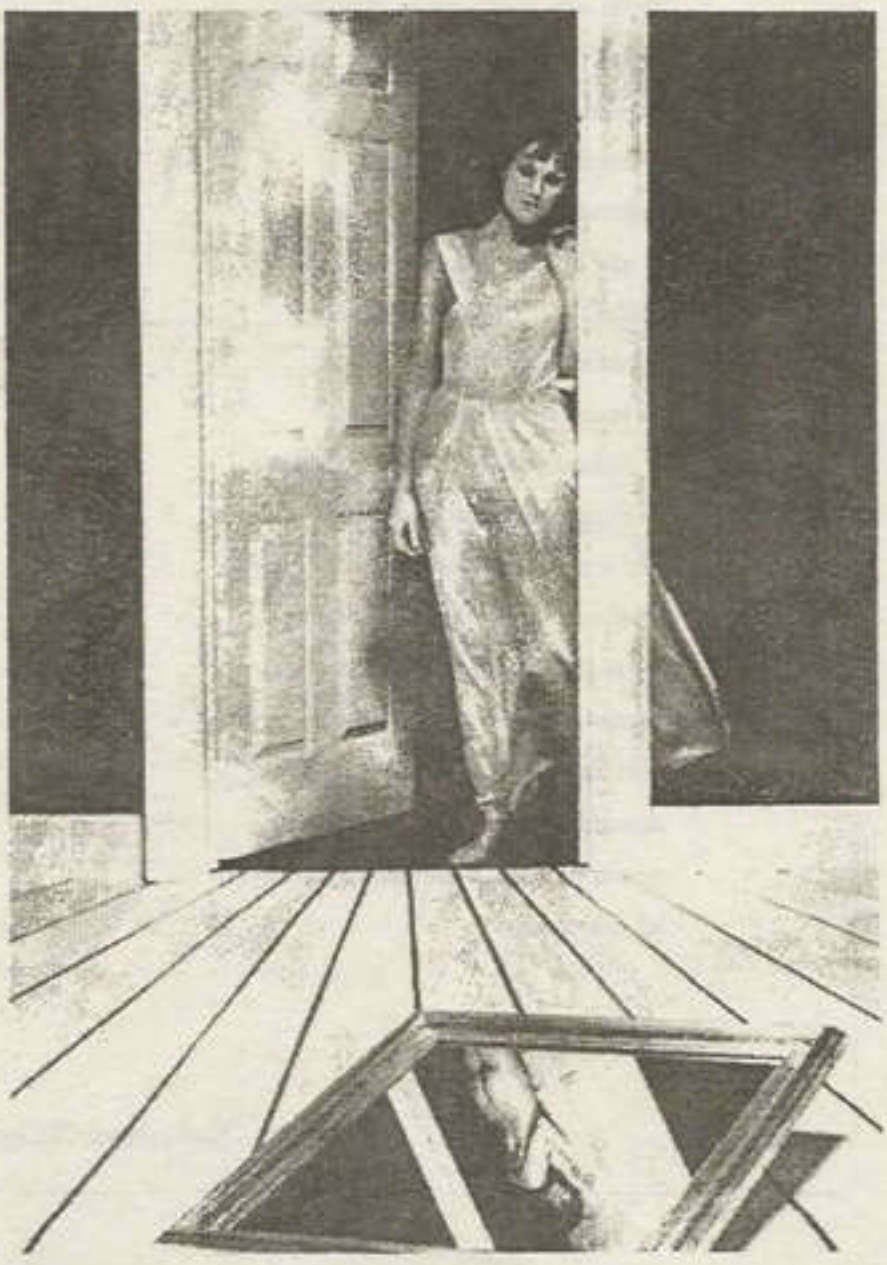
UNIDAD

3

PSICOLOGÍA

La conciencia

- *Capítulo V: La actividad consciente.*
- *Capítulo VI: La atención.*
- *Capítulo VII: Estados de la conciencia.*



La actividad consciente

Una araña efectúa
operaciones semejantes a las
de un tejedor y una abeja
empequeñece la habilidad de más
de un arquitecto con la estructura
de sus celdillas de cera.
Pero lo que desde el
comienzo distingue al peor
arquitecto de la abeja más experta
es que el arquitecto construye la
celdilla en su cabeza antes de
trasladarla al panal.
El resultado en que culmina
el trabajo preexiste idealmente en
la imaginación del trabajador.
No se trata que sólo
produzca un cambio de forma en
las materias naturales, al mismo
tiempo realiza su propio objetivo,
del cual tiene conciencia, que
determina como ley el modo de su
acción y el cual debe subordinar
su voluntad.

Karl Marx. El Capital

La actividad consciente

Capítulo V

Objetivos

- *Reflexionar críticamente sobre el origen y desarrollo de la conciencia y su relación con el psiquismo y la personalidad.*
- *Valorar la conciencia como una cualidad exclusiva del hombre, la cual es formada en el proceso de socialización e interiorizada de manera particular por cada ser humano.*

Introducción

En una oportunidad me encontraba viajando por vía terrestre, de Huaral a Lima, y cuando pasaba por la zona denominada Pasamayo, más o menos a las 6:00 p. m., el espectáculo que brindaba la naturaleza, con el cielo despejado, el mar en su continuo oleaje y el ocultamiento paulatino del sol, era maravilloso. En esos momentos algo llamó mi atención (y, por supuesto, mi curiosidad): el diálogo entre un niño y su madre:

Niño: ¡Mira mami, el sol, el sol, el sol es redondo!, parece una pelota.

Mamá: Tú lo has dicho, parece una pelota; pero si lo viéramos de cerca, aparte de quemarnos, nos daríamos cuenta de que es una gran masa de fuego.

Niño: Mami, mami, ¿quién creó el sol?

Mamá: Este..., ¿quién creó al sol?... Mira, eso fue hace mucho, muchísimo tiempo y, ¿quién lo creó?, no hubo alguna persona que lo creara. El Sol es resultado de inmensas cantidades de gases y polvo que en una oportunidad se juntaron tanto, tanto, que se calentaron, y al calentarse tanto empezaron a generar luz.

Esta anécdota sintetiza la ***actividad consciente*** *del ser humano.*

Ya sea por curiosidad, observación, investigación científica o filosófica, el hombre conoce cada vez más el mundo. Lo que somos actualmente, es decir, nuestra personalidad y conciencia, expresa la forma singular como hemos incorporado activamente los conocimientos de nuestro grupo en este momento histórico de la humanidad.

El niño indaga, explora, pregunta y afirma: todo ello, progresivamente, le va a permitir ser más consciente del mundo en el que vive. Sin embargo, ¿qué es la conciencia?, ¿se nace con conciencia?, ¿los animales tienen conciencia?, ¿es la conciencia lo mismo que el proceso psíquico?, ¿qué relación tienen ambos?, ¿la conciencia se enferma? Estos interrogantes nos permiten entrar a este interesante y polémico tema.

1 La conciencia

1.1. CONCIENCIA Y ALMA

La humanidad ha problematizado, durante siglos, sobre el origen y esencia de la conciencia en el hombre. Diversos científicos, filósofos y religiosos se han pronunciado sobre este, aparentemente, irresoluble problema. Otros han planteado "soluciones", las cuales están en directa relación con las formas de pensar que asumen en su contexto histórico. Algo parecido sucedió con el caso del alma; si recordamos, la palabra **psicología** deriva de ***psyche***, es decir, "alma".

Se asumía que el alma era aquello vital que dinamizaba nuestra existencia. Platón propuso su eternidad y perfección. En Oriente se concebía la **reencarnación** como la posibilidad de que el alma pueda tener una existencia, **incluido el ser humano**, después de la muerte. Y de allí la tradición, en muchos pueblos de Oriente, de no matar ni siquiera un insecto. Luego vino la tradición judeocristiana, la cual modificó, en función de su concepción, la idea de alma, contraponiéndola abiertamente a la idea de cuerpo o materia, asignándole incluso cualidades pecadoras.

La preocupación por la muerte y el "alma" es muy antigua. Según el desarrollo alcanzado por la sociedad, el hombre ha ido develando los misterios de aquello que llaman "alma" y que, en algún momento, trataron de asemejarlo con la noción de conciencia. Sin embargo, en algunos pueblos del África aún persisten rituales sobre la base de sus concepciones animistas y mágicas.

Algo análogo sucedió con la idea o noción de conciencia. Había creencias que suponían que la conciencia es un "alma inmortal" que derivaba de un ser sobrenatural o divino y que, supuestamente, habitaba en el cuerpo mortal. Asimismo, se interpretaba que, mientras el alma estaba en el cuerpo del hombre, este se encontraba consciente o despierto; en cambio, si el alma se retiraba temporalmente, el hombre se encontraba durmiendo o desmayado, y, finalmente, si el alma se iba para siempre del cuerpo, la existencia humana habría terminado.

No podemos negar que estas concepciones reflejaban el grado de desarrollo socioeconómico e ideológico alcanzado por la sociedad, pero también eran formas de legitimar el dominio y opresión de vastos sectores sociales que creían en la posibilidad de que su **conciencia** o **alma inmortal** pudiera tener una vida mejor a la existencia de opresión y sojuzgamiento que habían llevado. Como se notará, todo ello encajaba perfectamente en una concepción mística y sobrenatural de la conciencia.

1.2. CONCIENCIA Y CEREBRO

Desde tiempos remotos, pensadores y científicos ya propugnaban una concepción objetiva, realista y científica de la conciencia. Muchos planteaban que el sustrato de la conciencia no se halla en ninguna fuerza sobrenatural externa o interna, sino que esta se explica como **producto de la actividad cerebral**[1]. Es allí hacia donde se tenía que dirigir el estudio de la actividad consciente del hombre. Indudablemente, este planteamiento naturalista ya significaba un avance hacia la comprensión de la esencia de la conciencia. Algunos extremaron esta postura y empezaron a sostener que sólo el cerebro y su funcionamiento hacen posible la existencia de conciencia en el ser humano.

Aún persisten en muchas regiones de África, América y Oceanía concepciones sobrenaturales y mágicas sobre la **conciencia**, como producto del nivel de avance socioeconómico alcanzado.

Ahora, más bien, sabemos que el cerebro es el soporte material de la conciencia; pero, tanto a nivel de la evolución del hombre como a nivel de la ontogenia (evolución individual), la conciencia es un producto histórico-social.

[1] De manera explícita, encontramos dicho planteamiento claramente formulado en los materialistas franceses del siglo XVIII (La Mettrie, Diderot, Helvecio, Holbach): "Al dogma religioso de la inmortalidad del alma oponía Diderot la concepción materialista de la conciencia como propiedad de la materia" (Dynnik M. *Historia de la Filosofía*, 1968. p. 471).

1.3. CONCIENCIA Y SOCIEDAD

El continuo avance de la ciencia fue virando el estudio y comprensión de la conciencia hacia un contexto real y concreto: el medio donde se desarrolla la conciencia y demás manifestaciones psicológicas, es decir, hacia la sociedad.

Para dilucidar **la relación entre conciencia y sociedad**, podemos empezar con un análisis bastante elemental pero ejemplificador. Sabemos que cuando un bebé nace tiene un sistema nervioso en vías de maduración. ¿Se podrá pensar que el bebé es consciente de su cuerpo, de su entorno familiar, de los problemas económicos o morales de su sociedad? Obviamente que no. El tener conocimiento o conciencia requiere de un proceso. Aceptamos que este proceso es progresivo, dinámico y complejo; pero, ¿cuándo sabe el bebé que tiene una mano, un biberón, una madre y unos hermanos que le sonríen? ¿En qué órgano del bebé se va a ir codificando esta y otras informaciones? ¡Claro!; evidentemente, en su cerebro. Pero, sigamos analizando ahora que hemos comprendido que todos esos conocimientos se van a codificar en el cerebro a lo largo de todo un proceso. ¿Cuál es el origen de todo ese cúmulo de conocimientos codificados en el cerebro? Todo tiene su razón de ser en la compleja red de relaciones sociales vigentes, la cual constituye, en este momento, una expresión de todo el trayecto caminado por la humanidad[2].

Como puedes apreciar en esta apretada síntesis, es necesario problematizar sobre la conciencia para una comprensión más científica de esta; pero, plantear posturas sobrenaturales o místicas que, en vez de aclarar, oscurecen el conocimiento, ya no corresponde al nivel de desarrollo alcanzado por la humanidad. Por ello, la investigación científica y filosófica sobre la conciencia continúa, pues con ello se amplían y se enriquecen teorías anteriores o se proponen nuevas líneas de investigación en el estudio de la conciencia.

2 DEFINICIÓN DE CONCIENCIA

Las definiciones sobre conciencia se han planteado desde diversas perspectivas en Psicología y otras ramas del conocimiento. A continuación, presentamos algunas definiciones:

[2] Karl Marx y Friedrich Engels defendieron la tesis materialista de que el cerebro es el órgano de la conciencia, pero añadieron que el hombre, como *zoon politikón*, es decir, como animal social, refleja en su cerebro contenidos cuya procedencia tiene un carácter histórico-social.

- "... la conciencia es un proceso mental, es decir, neuronal, mediante el cual nos percatamos del yo y de su entorno en el dominio del tiempo y del espacio".[3]
- "La conciencia es la suma de todo lo que uno puede descubrir acerca de una experiencia propia en un momento dado".[4]
- "... el estado de alerta hacia los estímulos externos y los eventos mentales internos".[5]
- "Para la mayoría de los psicólogos actuales, la conciencia implica conocimiento e intención. Podemos definirla como la atención selectiva consagrada a las percepciones, los pensamientos y los sentimientos en curso".[6]

Sin duda, la conciencia es una cualidad esencial en el ser humano, que se forma en el proceso de socialización del individuo. En algunas sociedades, las denominadas "viejas" generaciones, cumplen un papel importante en la transmisión y formación de creencias, afectos, necesidades, en síntesis, en la creación de conciencia.

En la primera definición observamos que se identifica al **proceso mental** con el **proceso neuronal**, es decir, se concibe a la inteligencia como un producto interno encerrado en la fisiología cerebral. La segunda definición enfatiza el carácter introspectivo de la conciencia. La tercera definición, al igual que la primera, identifica a la conciencia con procesos fisiológicos. Asimismo, la cuarta definición identifica a la conciencia con la atención sin precisar su definición; sin embargo, Smirnov propone lo siguiente: *La conciencia humana, socialmente condicionada, refleja la realidad por medio del lenguaje. El lenguaje fija la experiencia social de la humanidad, la práctica social y las ideas creadas por la sociedad. Todo esto se transmite de unos hombres a otros por medio de la palabra, es asimilado por ellos, se convierte en regulador de sus actividades, influye en su conducta y se desarrolla ulteriormente en el seno de la sociedad.* (Smirnov: 1969, pp. 16-17)

3 DE LA FUENTE R, R y F. ÁLVAREZ. *Biología de la mente*, 1998, p. 54

4 *Enciclopedia práctica de Psicología*. Fascículo N.º 6, 1987. p. 102.

5 Natsolla, 1983 - Ornstein, 1997. En esta definición se enfatiza en la concepción de la conciencia como un estado de darnos cuenta de, concepción muy relacionada con posturas que ubican a la conciencia en la formación reticular, estructura cerebral vinculada con los niveles de vigilia.

6 Esta definición es de carácter fenomenológico; es decir, enfatiza en el fenómeno tal como se manifiesta en el presente, pero generalmente no hay deslinde sobre el origen y exclusividad de la conciencia en el ser humano.

En esta definición se enfatiza en el origen externo de la conciencia; es decir, no busca la conciencia en procesos mentales internos ni en el funcionamiento de la fisiología del cerebro. Por el contrario, asume como sustrato de la conciencia a la experiencia social de la humanidad. Entonces, la conciencia que cobra existencia a través del lenguaje se transmite y regula las actividades del hombre. Al respecto, Petrovski puntualiza:

El más alto nivel de la psiquis, que es propio del hombre, forma la conciencia. La conciencia es la forma superior integrante de la psiquis del hombre que se ha formado como resultado de las condiciones histórico sociales en la actividad laboral y en la permanente comunicación oral con las demás personas. (Petrovski: 1980, p. 43)

Definimos la conciencia como el sistema, de origen social y de expresión individual, que organiza e integra los procesos psicológicos (cognitivo, afectivo y motivacional) y sus productos (perceptos, recuerdos, conceptos, sentimientos, motivos, valores, moral, etc.), los cuales constituyen el nivel de funcionamiento superior de nuestra personalidad.

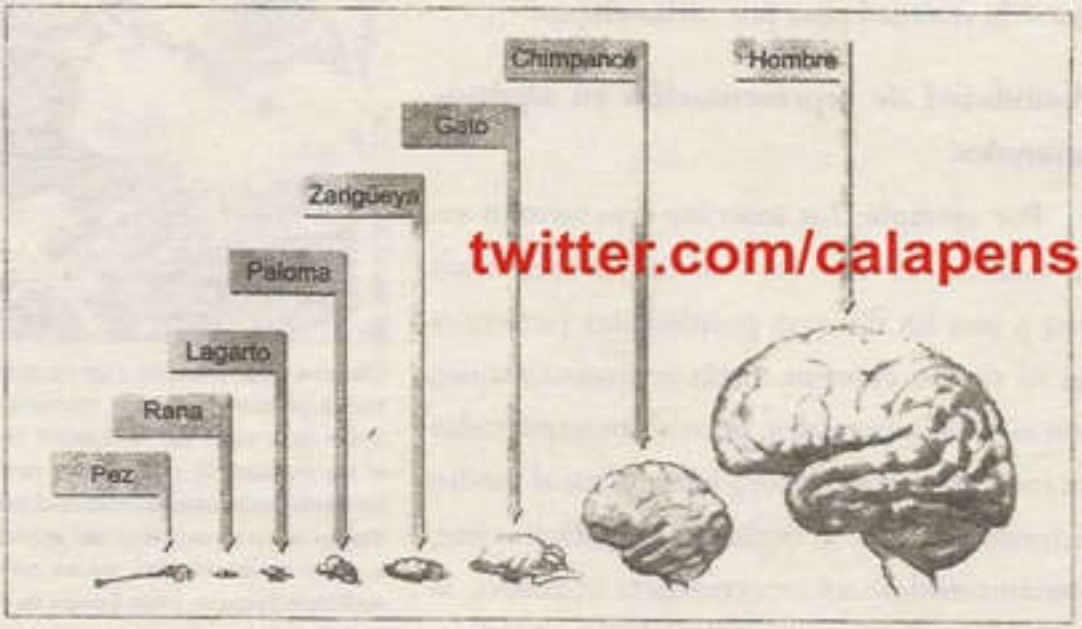
La conciencia es, en consecuencia, un reflejo de la realidad. Es un reflejo de nivel superior que permite reflejar tanto la realidad natural como la realidad social. Los conocimientos adquiridos y las valoraciones morales que efectuamos son una muestra de ese reflejo en la conciencia individual.

3 Origen y desarrollo de la conciencia

Temas como el origen del universo, de la vida y del hombre son y han sido de preocupación constante durante el trayecto histórico de la humanidad. Ahora debemos tratar de explicar el origen de la conciencia, tarea altamente ambiciosa pero no irresoluble. En la actualidad, escuchamos a algunos "filósofos" decir: "Cómo puedes explicar algo que no puedes ver o palpar, y mucho menos experimentar". Pero, preguntemos, ¿qué hubiera pasado con la ciencia, con el conocimiento humano en general, si se hubiese tenido la perspectiva de estos intelectuales? De hecho, muchos campos de la Matemática, Química, Física y otros más no hubiesen logrado el desarrollo que han alcanzado. Por otro lado, hay quienes reducen el origen de la conciencia a la evolución cerebral y manifiestan: "La conciencia es un diálogo entre tálamo y corteza cerebral, modulado por los sentidos" (Llinas; *Biología de la mente*). Asimismo, el fundador del psicoanálisis, Sigmund Freud, manifestaba que la conciencia o consciente no era importante para entender el desarrollo y dinámica de la personalidad, sino el inconsciente, el cual era innato, sede de instintos y experiencias reprimidas.

Frente a este planteamiento, proponemos tomar en cuenta lo expuesto por el psicólogo Alexander Luria, continuador de la obra de Lev S. Vigotsky, quien dice lo siguiente:

... para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente [...] no en las profundidades del cerebro, ni en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida y, en primer lugar, de la vida social, en las formas socio-históricas de la existencia del hombre.[7]



twitter.com/calapenshko

El desarrollo cuantitativo y cualitativo del cerebro en las diferentes especies ha generado una actividad psíquica más avanzada. Pero, en el hombre, la evolución del cerebro se constituyó como el soporte biológico para las actividades sociales de transformación de la naturaleza.

3.1. ¿CÓMO REPRESENTAN LA REALIDAD LOS ANIMALES?

Sabemos que todos los seres vivos, desde los niveles más inferiores hasta los más superiores, tienen la capacidad de reaccionar frente a los estímulos externos o internos. Pero, no es solamente una simple propiedad de reaccionar, sino que, esencialmente, es una propiedad que permite reflejar las condiciones reales y concretas de la realidad objetiva. Así, por ejemplo, una abeja, en función de sus detectores sensoriales, refleja diversas informaciones o datos sensoriales que provienen de las flores, el viento, el polen, etc. Esta misma propiedad de reflejar la realidad, pero, desde luego, a un nivel más complejo y elaborado, la encontramos en el ser humano. Su capacidad de pensar le permite al hombre reflejar o representarse psíquicamente las cualidades más generales y esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad.

7 LURIA, Alexander. *Conciencia y Lenguaje*, 1984. p. 22.

Ahora, esta capacidad no apareció de la noche a la mañana, fueron largos procesos de miles de años, a veces inimaginables para la fugaz duración de nuestra existencia.

Para autores como Smirnov, Rubinstein y Leontiev[8], estas formas de representarse o reflejarse la realidad pasa por varias etapas:

Observe este polluelo: ¿Lo ve asustado?, ¿qué estará pensando en este momento?, ¿qué hará ahora que salió del cascarón? Muchas veces, el ser humano al intercambiar con los animales les ha atribuido erradamente cualidades humanas. Según el nivel evolutivo del animal, sobre todo a partir de los reptiles, se irá complejizando la actividad psíquica y las formas de representar la realidad.

A. Posibilidad de representación en algunos animales

Por ejemplo, los insectos representan en su sistema nervioso (el cual es rudimentario) una a una las diversas propiedades presentes en su medio externo. Estas representaciones son aisladas y parciales, pero al ser expresadas en conductas constantes y adaptativas al medio externo se van a codificar genéticamente, constituyéndose así una conducta instintiva, la cual se caracteriza por ser heredada, compleja, invariable y propia de una especie específica.

Ejemplo

Si alguien presiona, de arriba a abajo, a cierta especie de araña, esta traducirá la información como amenaza y, por ende, de manera inmediata, picará.

B. Tránsito desde la representación de invertebrados a vertebrados superiores (aves y mamíferos)

Prevalencia, entre los animales que habitan principalmente un medio acuático (peces y anfibios), de respuestas instintivas frente a los estímulos que rodean su medio exterior.

Es famoso el ejemplo del sapo: este, cuando se le priva de alimento durante un tiempo determinado y luego se colocan moscas colgadas a su alrededor, no presentará ninguna reacción de búsqueda de alimento. La razón es su pauta instintiva de búsqueda de alimento que se presenta cuando la mosca vuela dentro de su campo visual.

[8] SMIRNOV, A., RUBINSTEIN, S. y otros, *Psicología*, 1987. p. 22

C. Aparición del "psiquismo" en vertebrados superiores

Esta forma de "representarse" la realidad o las condiciones del medio exterior se van a desarrollar en aquellos animales que pasan de la vida acuática a la vida terrestre. Inevitablemente, la creciente complejización de las condiciones del nuevo medio ambiente acarrea, por un lado, un desarrollo progresivo de las estructuras nerviosas y, por otro, formas más complejas de representarse la realidad, las cuales se van a ir correspondiendo cada vez más con la multiplicidad de estimulaciones presentes en el medio externo: forma, tamaño, intensidad de luz, sonidos, movimientos, etc.

Para el doctor Pedro Ortiz, los procesos que permitieron la formación del **psiquismo** comenzaron hace 500 millones de años:

"Apareció así el psiquismo por medio del cual lo que el animal necesita o debe evitar se configura en el cerebro en la forma de **afectos**, primero, y de **imágenes**, después, como formas de información tipo copia, es decir, más representativas de sus necesidades: con estas representaciones aparece, en consecuencia, la orientación psíquica de la actividad del individuo [...]. Por ello, es pues importante recalcar que fue recientemente en los reptiles que la cantidad de información, que puede codificarse y retenerse en el cerebro, va a ser significativamente superior a la cantidad de información genética codificada...".[9]

En los antecesores del *Homo sapiens sapiens* encontramos un paulatino despliegue de actividades colectivas; por ejemplo, la caza de animales. Esto gradualmente ocasionó la desaparición de la conducta instintiva, pues se evidencia mayor control de las emociones, intercambio igualitario de lo cazado o recolectado y la formación de grupos.

9 ORTIZ, Pedro. *El sistema de la personalidad*, 1994. p. 74.

Sin embargo, ¿qué pasaba con las aves y mamíferos? Según conocimientos proporcionados por la Biología, Paleontología e Historia, la llamada Era Mesozoica, época de los reptiles, supuso en la Tierra el predominio y extinción de una gran variedad de reptiles. Pero, a su vez, en esta era, que comenzó hace 230 millones de años, aparecieron las primeras aves y mamíferos, los cuales, conjuntamente con los reptiles, ya presentan un conjunto de actividades más individualizadas, a diferencia de peces y anfibios cuyas acciones son más fijas e invariables.

3.2. ¿CÓMO REPRESENTAN LA REALIDAD LOS SERES HUMANOS?

A diferencia de los animales, los seres humanos hemos salido de los límites de la experiencia sensible y hemos alcanzado a formar representaciones abstractas. Por lo tanto, tenemos formas de reflejo por medio de la experiencia abstracta racional. La peculiaridad de la conciencia radica en traspasar los límites de la experiencia inmediata.

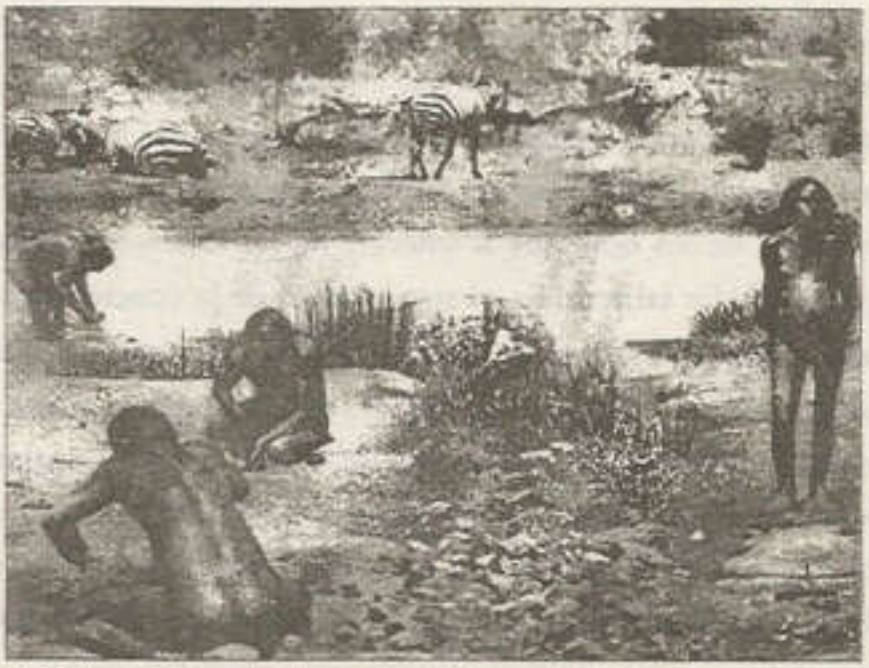
El paso de la representación inmediata, sensible a la representación mediata y abstracta, se puede resumir como sigue:

- El trabajo social y la división del trabajo provocaron el desarrollo de "motivos complejos para la acción y se constituyen esas formas de actividad psíquica". (Luria: 1984, p. 23).
- El proceso de trabajo socialmente dividido supone la necesidad de comunicarse. Las formas de desarrollo del lenguaje fueron las siguientes:
  - **De carácter simpráxico.** Estrechamente ligado a los gestos y los sonidos inarticulados, este lenguaje dependía de la situación práctica en la cual se manifestaba. Por ejemplo, un gesto acompañado de algún sonido verbal tenían sentido dentro de ciertas condiciones sociales; fuera de dichas circunstancias, dicho sonido verbal carecía de significado.
  - **De carácter sinsemántico.** La emancipación de la palabra de la práctica hasta convertirse en un sistema de códigos que pueden ser comprendidos al margen de la situación concreta, práctica. Por ejemplo, si un sujeto recibe una carta, puede comprender lo que dice sin conocer en forma directa la situación en la que se escribió dicha carta.
  - Los orígenes del pensamiento abstracto hay que buscarlos en las formas sociales de la existencia histórica del hombre.

- Por lo tanto, "los orígenes de la conciencia humana no se buscan ni en las profundidades del **alma** ni en los mecanismos cerebrales, sino en la relación real del hombre con la realidad, en su historia social, estrechamente ligada con el trabajo y el lenguaje". (Luria: 1984, p. 24).

Los antecedentes evolutivos del hombre actual **caminaron** por este largo proceso de aparición y formación del psiquismo. Sabemos que los antepasados evolutivos del *Homo habilis* habían desarrollado actividad psíquica, la cual permitía detectar sus necesidades vitales: hambre, sed, sueño, sexo, etc., las que satisfacían de manera natural y de forma irreprimible. Asimismo, ya podían generar representaciones mentales sobre sus necesidades: formas inmediatas de satisfacerlas o también sobre las formas de cómo contrarrestar las amenazas constantes del medio físico o de animales depredadores. En síntesis, las condiciones naturales y biológicas determinaron la actividad psíquica de los antepasados evolutivos del *Homo sapiens*.

Encontramos que solo en el genero *homo*, después de un prolongado proceso de evolución, se llega a la conformación de características biológicas y anatómicas, tales como la marcha bípeda y erecta, el uso de la mano en actividades básicas de coger objetos y el aumento progresivo del volumen cerebral. Asimismo, sabemos que las primeras especies del género homo manifestaban actividades psicológicas básicas como sensaciones, emociones o necesidades, es decir, su psiquismo era similar al de otros mamíferos.



El ser humano ha realizado, en su evolución, un tránsito desde un psiquismo inconsciente hacia un psiquismo consciente que permitió estructurar una personalidad. Un papel importante cumplen las primeras y rudimentarias actividades grupales de caza y recolección.

El hombre ya no se adapta pasivamente a la naturaleza; por el contrario, a través del trabajo, en tanto actividad consciente, transforma activamente la naturaleza, adecuándola a sus necesidades.

Estas condiciones, como el desarrollo cuantitativo y cualitativo del cerebro y la constitución de un psiquismo animal, permitían una adaptación al medio natural. Pero las condiciones de vida de estos homínidos se van complejizando y sus necesidades son cada vez más apremiantes. Ante ello, van organizándose actividades colectivas que permiten recolectar y cazar primero, después, es posible producir los instrumentos necesarios para su subsistencia. Es así que, en este proceso de contradicción hombre-naturaleza, surge el trabajo como actividad que permite al hombre transformar la naturaleza con un propósito determinado. Pero, al transformar el medio natural, el hombre se transforma a sí mismo, esto conlleva la utilización y perfeccionamiento de la mano como órgano ejecutor del trabajo.

Estas constantes y complejas estimulaciones van a conducir al proceso de corticalización del cerebro, en el cual las áreas asociativas alcanzan un desarrollo jamás visto en ninguna especie. Asimismo, como consecuencia del trabajo, las formas de representarse la realidad ya no están determinadas por lo instintivo o inmediato, sino que ahora surge una forma de representación superior de la realidad: la conciencia (véase la lectura de la pág. 144). Esta conciencia se origina en el conjunto de relaciones sociales que han permitido a la humanidad formar conocimientos, sentimientos, valores y moral. Así observamos que cuando un infante ya es capaz de relacionarse con los demás (por ejemplo, con su familia), además, luego puede manipular objetos y hablar, entonces, empieza a incorporar paulatinamente el conjunto de informaciones sociales elaboradas por la actividad colectiva de los hombres al interior de las relaciones sociales vigentes en un determinado grupo social. En tal sentido, el surgimiento de la conciencia se constituye en un avance trascendental en la forma como ahora el hombre se representa la realidad y actúa sobre esta. Por ello, el hombre, como lo conocemos hoy, necesita apropiarse, activa y progresivamente, de la rica y compleja experiencia social, la cual se codificará, principalmente, en las áreas asociativas de la corteza cerebral, información que será base para la formación de los procesos psicológicos superiores (percepción, pensamiento, sentimientos, motivación, etc.) y la formación de la personalidad (además de cualidades como: sexualidad, creatividad, inteligencia, etc.).

Importante

EN EL UMBRAL DE LA CONCIENCIA

En 1933 apareció una pareja bien avenida en la "capital de los reflejos condicionados", como Iván Páviov llamó su instituto en Koltushi (cerca de Leningrado). Eran Rafael y Rosa, dos chimpancés que pasaron a ser objeto del estudio más atento.

Es sabido que los monos superiores se parecen mucho a los hombres en el comportamiento. En relación con el hombre e imitando al hombre, se acostumbran pronto a comer con la cuchara, el cuchillo y el tenedor, a limpiarse los dientes, a partir nueces con cascanueces, a dormir sobre la almohada, tapándose con la manta, a vestirse y desnudarse. No es casual que algunas tribus africanas creyesen que los gorilas incluso podían hablar, pero lo ocultaban porque sabían que si los hombres se enteraban de ello, les obligarían a trabajar.

Los numerosos experimentos realizados con monos superiores han mostrado que éstos pueden resolver misiones muy complejas. Para pasarse de una balsa a otra en el lago de Koltushi, el chimpancé Rafael utilizaba una pértiga como apoyo o como puente. Para tomar esa pértiga, Rafael remaba en una barca hacia la tercera balsa. A pesar de su temor instintivo al fuego, el chimpancé aprendió a extinguir con agua el fuego que le cortaba el paso hacia un cajón con un cebo sabroso. [...]

[...] Mas la conducta del chimpancé es, quizá, no tanto previsora, como posvisora. El chimpancé es, si podemos decirlo así, sabio después del acontecimiento. La famosa zoopsicóloga soviética Nadezhda Ladíguina-Kots, que ha realizado muchísimos experimentos en su chimpancé Yoni, ha observado que el chimpancé empieza a aplicar sus decisiones correctamente sólo después de probarlas en la práctica. La definición de Benjamín Franklin de que el hombre es un animal que hace instrumentos de trabajo es, por lo tanto, incompleta. Naturalmente, no hay ningún animal que pueda hacer instrumentos como el hombre. Pero el Rafael de Páviov, por ejemplo, podía hacer de un palo una "llave" sencilla para abrir un candado.

PLATONOV, Konstantin. *Psicología recreativa*, pp. 110-115.

Lectura 1

Entrevista al Dr. Pedro Ortiz Cabanillas

Sabemos que el tema de la conciencia ha sido abordado a partir de diversas concepciones del mundo, la sociedad y el hombre. A continuación reproducimos la entrevista concedida por el Dr. Pedro Ortiz Cabanillas, destacado neurólogo y neuropsicólogo, quien ha realizado importantes contribuciones a la comprensión integral de la personalidad, la conciencia y los procesos psíquicos superiores.

1. **¿Cómo concibe Ud., a partir de las investigaciones realizadas, la noción de conciencia?**

   Lo que hemos hecho es tratar de explicar primero, cómo se ubica el hombre dentro de todo el sistema de los animales, dentro del sistema vivo. Entonces, hemos encontrado que hay algo esencial en toda la evolución del sistema vivo hasta la aparición del hombre, que es la información. Y la podríamos definir en términos sencillos que es aquella estructura de cuya actividad depende la organización de un sistema individual como puede ser una planta, animal, bacteria, mamífero, hombre o la misma sociedad. Con esta idea central se puede definir, cómo se organizan los seres vivos y de qué depende la actividad de cada individuo vivo y se puede diferenciar varios tipos de información: la información que organiza la célula, la de los animales inferiores, vertebrados, después la información en los animales superiores y la información psíquica.

   Sin embargo, cuando aparece la sociedad humana se genera un situación totalmente nueva en todo el sistema vivo que existe. Es que sólo el hombre ha sido capaz de guardar información fuera de su estructura interna. Todos los animales tienen información dentro de ellos, sólo el hombre a través de la escritura, el dibujo y a través de todo lo que ha hecho transformando la naturaleza, codifica y guarda información, por primera vez, fuera de su cerebro. Entonces, cuando uno nace en los últimos 100 000 años, más o menos, se tiene que incorporar esa información que está fuera de los hemisferios, es lo que llamamos información social. Esto significa que cuando el niño incorpora información social tiene que guardarla en un sistema de memoria de su cerebro. Ese sistema de memoria es la parte neocortical que en los animales se conoce como "corteza no comprometida", porque es una corteza prácticamente vacía. Por ello, si decimos que el niño nace igual que un animal superior, nace con una actividad psíquica de tipo animal, que le llamaríamos no consciente o inconsciente. Y toda la información social que incorpora desde que nacen en adelante en su neocortex vendría a ser un tipo distinto de información psíquica, que sería de tipo consciente, de base u origen social.

   Con todo ello ahora es mucho más fácil definir qué es la conciencia: es la información social que uno incorpora, procesa y elabora en su neocortex cerebral.

   Es así que la conciencia queda definida porque sino se hace esto nos daríamos miles de vueltas con conceptos de sentido común. Definir la conciencia como algo que

simplemente consiste "en darse cuenta", "en la experiencia", "lo que uno recuerda" , sólo se refiere a los aspectos externos lo que es la actividad consciente pero no define que es la conciencia en último término.

2. **Desde la perspectiva psicoanalítica de Sigmund Freud se establece que el inconsciente determina nuestra personalidad. ¿Qué relación encuentra entre su propuesta y lo planteado por Freud?**

   Como Freud no distingue lo que es información social de lo que es información psíquica, lo que él ve superficialmente es la actividad consciente, de la cual uno se da cuenta y la actividad psíquica de la cual uno no se da cuenta. Él le llama inconsciente a la actividad que uno no se da cuenta, pero nosotros podemos ver las cosas distintas. En primer lugar, la información social que ha sido guardada en la memoria neocortical puede estar sólo en dos (2) estados: Uno que es estado de fuera de uso, es decir la información que no se usa en un momento dado, la cual estaría en un plano subconsciente; en cambio la información en uso, aquella información que orienta y organiza en un momento dado la actividad de la persona estaría en el plano epiconsciente. Es por ello que lo subconsciente, lo que uno no lo activa, que está guardado y no puede recordar no es inconsciente sino subconsciente. En cambio, para nosotros el inconsciente es la clase de información psíquica de carácter animal con la cual el niño nace y esa actividad inconsciente determinada desde la actividad interna del feto y que termina de organizarse desde que el niño nace, igual que el animal o el primate. Sin embargo, inmediatamente el niño empieza a adquirir nueva información social como sentimientos, conocimientos, motivación, etc., reestructura a la actividad inconsciente y la incorpora dentro de ella, de esa manera el inconsciente pasa a formar parte de la actividad psíquica consciente.

3. **Algunos opinan que la actividad psíquica del animal y del hombre, con ligeras diferencias, es casi la misma. ¿Comparte Ud. esa opinión?**

   Los animales tienen dos (2) estructuras bien diferenciadas: una cognitiva y otra emotiva. En esos términos lo único que ellos hacen es comparar información psíquica respecto de su estado interno con información psíquica que refleje su mundo exterior. En cambio, en el hombre no ocurre esto, al haber información social aparece una nueva estructura cognitiva que son los conocimientos, una nueva estructura afectiva que son los sentimientos y lo que es más importante, que no tienen los animales, una estructura conativa - motivacional. Al parecer estas tres formas de información psíquica, que son la conciencia, resulta que sólo el hombre puede percibir, pensar, imaginar y actuar, cosa que no hacen los animales. En el hombre aparece una actividad psíquica extremadamente compleja a base de imágenes y conceptos que se procesan en el pensamiento, la imaginación y la percepción. Eso es lo que determina la actividad productiva del hombre, en cambio el animal sólo tiene comportamientos ejecutivos: correr, saltar. El hombre con sus manos produce, su actividad consciente le permite dar un salto que no lo hacen los animales.

Lima, 19/05/2000

¿Tiene "Fido" conciencia?

Durante un paseo, cuando después de subir a una montaña, nos sentamos a descansar, mi interlocutor, al ver cómo el infatigable Fido, con alegre ladrido, atrapaba su rabo, advirtió sonriendo:

– Es interesante, ¿Qué se "imaginará" ahora Fido? y agregó ¿Tienen los perros conciencia?

– Volviéndose hacia mí, –añadió– ¿Qué dice la ciencia de esto?

– Bueno, responderé a su pregunta, pero antes dígame si tiene usted un fardo.

– ¿Qué fardo?

– ¿Tiene usted un fardo o no?

– Yo no comprendo su pregunta –dijo perplejo el joven–. Explíqueme, por favor, qué es un fardo, y entonces podré contestar si lo tengo o no.

Sonriéndole, dije:

– Por esa misma razón la gente no podía responder si los animales tenían conciencia, hasta que no comprendieron lo que es esto, la conciencia humana, con la cual dotaban a los animales o la cual negaban en ellos.

Entablóse una conversación. He aquí el resumen de lo que hablamos:

Durante mucho tiempo la gente pensaba que la conciencia humana es un **alma inmortal**, una partícula del "espíritu divino" que supuestamente habitaba en el cuerpo mortal. Mientras el hombre tenía el alma en su cuerpo, era consciente; si el alma volaba temporalmente del cuerpo, el hombre estaba desmayado o durmiendo; si el alma abandonaba el cuerpo para siempre, significaba que el hombre había muerto.

Con esa idea de la conciencia humana no resultaba difícil responder a la pregunta sobre el alma de los animales, aunque las respuestas de los idealistas eran diferentes. Algunos idealistas creían que sólo el hombre, "creado a imagen y semejanza de Dios", tenía alma. Otros creían que puesto que el alma era una partícula de Dios, los animales también tenían alma. En la India mucha gente cree aún hoy que es pecado matar incluso a un mosquito, a una chinche o a otro ser vivo que, como el hombre, supuestamente también tiene alma. Hubo personas que, al tiempo que luchaban contra los conceptos religiosos de conciencia, negaban rotundamente su existencia no solo en los animales, sino también en los hombres.

Los fundadores del materialismo dialéctico expusieron científicamente la esencia de la conciencia. Federico Engels mostró que la conciencia es un producto del cerebro humano, y que el hombre mismo es un producto de la naturaleza. Vladimir Ilich Lenin consideraba que la conciencia del hombre "es el producto supremo de la materia organizada de un modo especial", de la substancia del cerebro, y no de una sola parte o "centro" del cerebro, sino de toda su actividad concentrada, íntegra.

Al subrayar otra peculiaridad de la conciencia humana, Carlos Marx decía que es un producto social y subsistirá como tal mientras existan los hombres. La conciencia y el lenguaje se desarrollaron juntos, con el proceso del trabajo. Sabemos que el ser social determina la conciencia social de los hombres. Según sean las condiciones de vida material de la sociedad, así son sus ideas, convicciones y el régimen político. Sin embargo, a más de reflejar el mundo objetivo, la conciencia del hombre crea, transforma ese mundo; si las condiciones circundantes no satisfacen las necesidades humanas, los hombres cambian esas condiciones. Y, si eso es así, significa que la conciencia es la forma superior de reflejo de la realidad objetiva, inherente sólo al hombre. Este concepto marxista de la conciencia adquirió la denominación de "teoría del reflejo".

Pero la conciencia no surgió de golpe sin saber de dónde; tiene su historia, origen y desarrollo.

Fido no tiene conciencia. Pero él, así como los animales más inferiormente desarrollados, tiene psiquis, que el lector conoce ya por el relato precedente. Cuando a veces se habla de la conciencia en los animales, se sobreentiende los atributos de su psiquis, de los cuales se desarrolló despacio la conciencia humana.

PLATONOV, K. Texto adaptado a partir del libro *Psicología Recreativa*, 1975, pp. 15-18

El carácter histórico de la conciencia

La conciencia del hombre contemporáneo es producto de la Historia. Sus peculiaridades no son inmutables. Se han formado históricamente y se han ido transformando en el proceso del desarrollo histórico. A primera vista parece que la conciencia de nuestros antepasados pasó a la historia sin dejar huellas. Pero, en realidad, todo lo que somos está indisolublemente vinculado a lo histórico. Seguimos adelante en nuestros actos y en la cognición sólo mediante las fuerzas acumuladas por toda la historia anterior. Podemos mentalmente asomarnos al futuro únicamente a través del conocimiento del pasado. Las relaciones que formamos entre los conceptos las formulamos sin mayor dificultad, porque el material mental y los procedimientos para relacionar o conectarlo fueron sometidos a una elaboración social por toda la historia del desarrollo de la humanidad, por la historia de la ciencia, de la filosofía, del arte, de la técnica, de toda la capacidad creadora humana. Lo creado por cada generación en la práctica o en la actividad espiritual es una herencia de enorme valor, cuyo crecimiento es el resultado de lo atesorado por las generaciones precedentes. La herencia espiritual la recibimos como un don, como algo ya surgido y desarrollado, que absorbemos en el curso del desarrollo individual.

Cada hombre de una nueva generación asimila desde la infancia las formas y métodos de la cognición y transforma las normas de la conciencia social históricamente constituida en las de su conciencia individual. De modo que la conciencia individual es la experiencia acumulada de la historia.

La conciencia del hombre contemporáneo posee una tradición colosal en continuo crecimiento, semejante a un torrente cuya fuerza crece tanto más cuanto más se aleja de sus fuentes. Cada nueva generación asimila las normas constituidas de la conciencia, conservando cuidadosamente todo lo verdadero y valioso y desechando todo lo falso, lo erróneo, lo que obstaculiza el curso progresivo del desarrollo de la sociedad. Lo que somos está indisolublemente ligado no sólo con lo perteneciente al pasado, sino también con lo que pertenece al porvenir. El sentido histórico social del trabajo mental en el presente consiste en la continua sucesión de sus resultados, en su orientación hacia el porvenir, sin lo cual estos resultados perderían su auténtico sentido histórico. La práctica y la cognición humana son históricas en su esencia y tienen significado realmente vital, como para el individuo como para la sociedad en su totalidad, sólo en relación al futuro. El presente no existe sin el pasado y tampoco sin el futuro. En la sociedad en cualquier etapa de su desarrollo, como también en cada individuo, existen tanto los resabios del pasado como gérmenes del futuro que unidos al presente forman el tejido viviente del proceso histórico de la vida de la sociedad y de todos sus componentes.

SPIRKIN, I. *El origen de la conciencia*. Colección *El ser y la Conciencia*, 1965. pp. 17-18

La atención

Capítulo VI

Objetivos

- *Conocer las cualidades y factores que intervienen en la atención.*
- *Valorar el papel de la atención en la realización de las múltiples actividades psíquicas conscientes que el ser humano realiza cotidianamente.*
- *Conocer los principales planteamientos sobre el desarrollo de la atención en los niños y su papel en la actividad personal.*

Introducción

Observe las siguientes fotos:

(a)

(b)

(c)

Ahora, si le preguntan en cuál de las tres escenas presentadas es necesario estar atentos, ¿qué contestaría? ... Solo en (a), en (a) y (c) o en (a), (b) y (c).

Si ha considerado como respuesta (a), (b) y (c), ha dado con la respuesta acertada porque en las múltiples actividades que el ser humano realiza es necesario e imprescindible tener adecuados y constantes niveles de atención que permitan una realización óptima de estas. Así, por ejemplo, ¿qué pasaría si no existiesen adecuados niveles de atención en los siguientes casos?

- *Escuchar la clase de Química.*
- *Un chofer maneja un ómnibus a 80 km/h.*
- *Un cirujano plástico hace la reconstrucción de un rostro.*
- *Un operario corta madera con una sierra eléctrica.*
- *Una terapeuta escucha las vivencias de su paciente.*
- *Una abogada oye el alegato de la parte contraria.*
- *Una arquitecta diseña la maqueta de un edificio.*

Y así podríamos mencionar más situaciones, individuales y/o sociales, en las cuales la participación de la atención es importante para garantizar el adecuado funcionamiento de los diversos procesos psicológicos y de la personalidad.

1 Definición

La atención no constituye por sí misma una forma de actividad psíquica, sino que interviene en la organización de los procesos psicológicos, además de ser una condición necesaria para la adquisición del conocimiento y la ejecución efectiva de nuestras actividades. Un concepto vinculado íntimamente con la atención es la **concentración**. Cuando nuestra atención se polariza sobre un determinado objeto, sujeto o situación, en un momento específico y se mantiene sobre él, decimos que estamos concentrados; en consecuencia, la concentración es la atención polarizada.

El ajedrez exige un gran poder de concentración. Nuestra atención selectiva, nuestra capacidad anticipatoria y la posibilidad de abstraerse de los eventos externos son procesos necesarios para efectuar con eficiencia dicha actividad. En la imagen observamos a nuestro compatriota, el maestro internacional Julio Granda, jugando simultáneamente 30 partidos en un evento de exhibición organizado por la Institución ADUNI.

La atención puede definirse como el proceso que está implicado directamente en los mecanismos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad consciente del sujeto sobre una determinada actividad u objeto.

2 Características

En diversas oportunidades, la falta de un nivel de atención adecuado nos ha llevado a sufrir percances: sufrir un corte al pelar papas, olvidar lo estudiado la noche anterior, perder el control de la bicicleta al mirar a una persona pasar por la acera. Estos y otros casos nos permiten darnos cuenta de la importancia de las cualidades que presentan nuestros procesos atencionales, al mismo tiempo nos hacen tomar conciencia de la necesidad de desarrollarlas y mejorarlas.

En primer lugar, revisemos las características principales de la atención:

2.1. DIRECCIONALIDAD

Esta característica nos sugiere la orientación que presentan nuestros procesos de atención, los cuales se dirigen hacia un determinado objeto u actividad.

Así, por ejemplo, cuando vas al cine tus procesos de atención se orientan hacia las imágenes que se proyectan en la pantalla, y cuando observas una partida de ajedrez los procesos de atención estarán orientados, de manera general, a todo evento interno (tus pensamientos) o externo (todo lo que ocurra durante el mencionado juego).

2.2. SELECTIVIDAD

Esta es quizá una de las características que más identifica a la atención. Al leer una revista seleccionamos aquellas palabras, informaciones o imágenes que están ligadas a nuestros intereses e ideas; asimismo, al observar los avisos publicitarios seleccionamos los estímulos de nuestro interés.

En consecuencia, la selectividad de la atención consiste en discriminar un conjunto limitado de estímulos o tareas dentro de una gama de posibilidades. Cabe agregar que el atender selectivamente una tarea o estímulo conlleva inevitablemente a inhibir otros estímulos o tareas. Esta selección (e inhibición) de estímulos o tareas está directamente relacionada con las propiedades particulares del estímulo, con los motivos, intereses o necesidades de nuestra personalidad o aquellos que son importantes para ejecutar una determinada tarea o actividad.

En la concentración dirigimos toda nuestra atención de manera voluntaria hacia un estímulo, prescindiendo de todo aquello que está alrededor. Inclusive la actividad interna se modifica: la respiración disminuye su frecuencia y todos los sentidos parecen estar conectados. Por ejemplo, al concentrarnos en una lectura nos parece escuchar lo que leemos.

2.3. DISTRIBUIBILIDAD

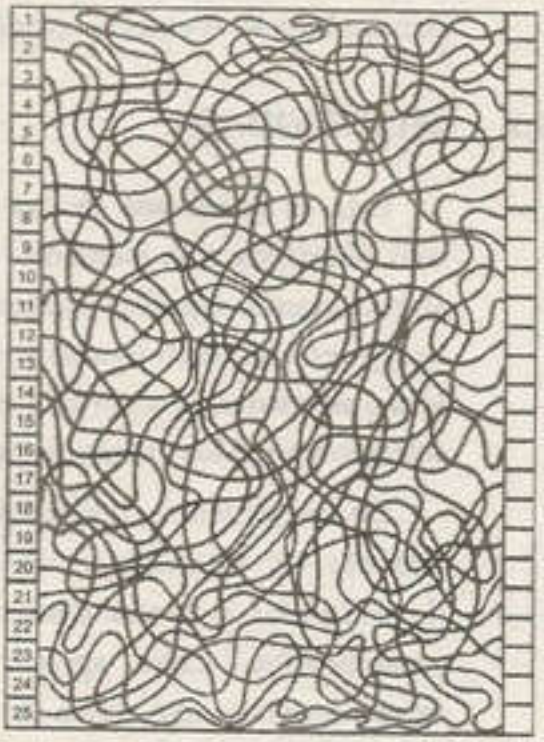
Esta cualidad alude a que existen situaciones que nos exigen atender varias cosas a la vez. Por ejemplo, mientras resolvemos un examen de admisión para ingresar a la Universidad, es necesario (la actividad así lo exige) distribuir nuestra atención hacia la pregunta que estamos resolviendo y los procesos de razonamiento o memoria usados, si hemos marcado o no las preguntas resueltas, el tiempo que nos queda.

La posibilidad de distribuir nuestra atención hacia varios eventos a la vez está relacionada con el tipo de actividad que realizamos, así como de la capacidad formada a partir de la actividad social. En los conductores de transporte público, en condiciones de congestión vehicular intensa, es muy importante tener una amplia distribución y permutar rápidamente su atención; en cambio, la persona que trabaja como operador de radio-localización en un aeropuerto debe tener mayor selectividad de la atención.

2.4. CONSTANCIA

Para la realización de una actividad (por ejemplo, observar la figura de la derecha) necesitamos mantener nuestra atención durante largos periodos de tiempo; así, el médico cirujano que va a realizar un trasplante de hígado tendrá que mantener largos y constantes periodos de atención. Sin embargo, los niveles de constancia y complejidad en la atención estarán determinados por el tipo de actividad que se realiza, la fatiga o el cansancio, las diferencias individuales o el interés que conlleva atender de manera prolongada.

Sobre la base de estas cualidades de la atención se van a formar y desarrollar estrategias atencionales[1] que permiten responder a las variadas y complejas situaciones en que nuestra atención es requerida.



Constancia de atención. El seguimiento con la mirada de cada una de estas líneas de principio a fin requiere de una constancia con la atención.

[1] Actualmente, en Psicología se han realizado investigaciones en torno a las denominadas **estrategias metacognitivas**, y entre ellas se propone tomar conciencia de las estrategias que permitan atender adecuadamente.

3 Factores que intervienen en la atención

Como te darás cuenta, la atención es importante para las diversas actividades que conscientemente realiza nuestra personalidad. Para comprender cabalmente este proceso, es necesario conocer las condiciones o factores que posibilitan o no adecuados niveles de atención. Entre ellos tenemos los siguientes:

3.1. FACTORES EXTERNOS

Son condiciones inherentes a los estímulos que nos afectan, como por ejemplo:

3.1.1. Intensidad y tamaño

Atendemos con mayor probabilidad a aquellos estímulos que destacan por su tamaño y brillo, a aquellos sonidos de mayor intensidad o a los olores más fuertes. Por ejemplo, en casa percibimos cuando alguien ha dejado escapar el gas de la cocina.

Para un niño, las exigencias escolares constituyen un factor externo para el desarrollo progresivo de la atención consciente y selectiva.

3.1.2. Contraste

Dirigimos nuestra atención hacia un estímulo diferente sobre un conjunto uniforme de estímulos. Por ejemplo, en un corral de conejos blancos necesariamente destacará más un conejo negro. Asimismo, si una sola palabra de esta página estuviese escrita en rojo, hubiera sido lo primero que se notara.

3.1.3. Movimiento y cambio

El movimiento cambia elementos del ambiente y esto ejerce una poderosa influencia sobre nuestra atención. Por ejemplo, cuando en una reunión todas las personas están sentadas y de repente uno de los asistentes se levanta y sale de la sala, el movimiento de dicha persona atrae la atención de muchos asistentes. La publicidad hace uso de este factor para atraer nuestra atención: anuncios publicitarios en movimiento, anuncios con luces de neón que se prenden y apagan.

3.1.4. Repetición

Imágenes o sonidos presentados de manera constante ejercen una poderosa atracción sobre nuestra atención. Recordemos el constante ulular de la sirena de un camión de bomberos o el sonido del timbre de la puerta cuando alguien lo presiona repetidas veces.

A los factores señalados podemos agregarles condiciones como el color o la textura que acompañan ciertos estímulos. Como factores externos también están comprendidas las exigencias que vienen a partir del sistema social; por ejemplo, a partir de las actividades que se proponen en la escuela se exige una mayor capacidad de atención que permita el aprendizaje de los contenidos sugeridos. Esto también ocurre en la actividad laboral, en la cual la existencia de objetivos, tareas, programaciones y plazos de entrega de trabajos son condiciones que estimulan la mayor exigencia de la atención.

3.2. FACTORES INTERNOS

Son aquellos factores referidos a las características peculiares del sujeto que atiende. Todos ellos se integran en la personalidad, pero para efectos de una mejor comprensión los señalaremos por separado. Así tenemos los siguientes factores:

3.2.1. Motivación

Es claro que nuestras necesidades, intereses o motivos influyen en nuestros procesos de atención. Así, por ejemplo, nuestros estados de carencia de alimento llevan a prestar mayor atención a estímulos relacionados con comidas; asimismo, muchos profesores se dan cuenta de que un adolescente distraído pone mayor atención si se empieza a relacionar el contenido de la clase con ejemplos vinculados al sexo. Aquellos motivos que orientan conscientemente nuestra existencia también influyen en el grado o nivel de nuestra atención. Esto último se observa, por ejemplo, en el caso de estudiantes preuniversitarios, quienes, a partir de sus motivos por ingresar a una universidad, presentan una mayor capacidad para prolongar sus procesos de atención durante algunas horas destinadas para dormir. En este factor incluimos los intereses de las personas, pues aquello que nos gusta hacer lo atendemos mejor. Algunas personas atienden mejor una película del género acción que una del género drama.

Algunas veces pasamos por conflictos, preocupaciones o frustraciones que pueden mermar nuestra capacidad de atención de manera selectiva y constante, la cual se deteriora aún más con ciertos trastornos de personalidad como la depresión.

3.2.2. Los afectos

Muchas investigaciones han corroborado que en el aprendizaje (en el que es imprescindible la atención) es importante mantener un adecuado nivel de estabilidad afectiva. Entendida esta como un estado que no está dominado por las emociones, por una alta ansiedad o por preocupaciones que nos asaltan cada vez que atendemos algo, encontramos también que los sentimientos de las personas condicionan en alguna medida el mantenimiento o no de la atención. Observamos, por ejemplo, que los sentimientos de identificación de un militante político influyen en su grado de atención mientras escucha a los oradores en un mitin. Otros componentes afectivos son los estados de ánimo como la alegría, la tristeza, la serenidad y la euforia, los cuales pueden bloquear o facilitar la atención.

A estos factores se les agrega la voluntad, la perseverancia, los hábitos de atención, la fuerza y la estabilidad de los procesos neuronales del sujeto y el desarrollo intelectual alcanzado por este.

3.2.3. La inteligencia

La capacidad intelectual influye sobre la atención, a menor capacidad intelectual habrá menor capacidad de atención.

3.2.4. Problemas específicos de aprendizaje

La dislexia, la disortografía y los desórdenes de atención tienen como una de sus manifestaciones al escaso nivel de atención, incluso a pesar de la capacidad intelectual normal o superior. En el caso de la dislexia y la disortografía se presentan problemas que no permiten aprender a algunos niños ciertos aspectos esenciales para la lectura y la escritura. En estos casos se descarta lesión cerebral, escasa estimulación sociocultural o retardo mental.

3.2.5. Problemas de salud

Algunos problemas de salud, como la anemia, la miopía, el astigmatismo, etc., provocan dificultades para mantener el nivel normal de atención selectiva. Dichos problemas pueden corregirse con procedimientos médicos.

Además, se ha podido constatar que el déficit nutricional en edades comprendidas entre los primeros meses y los cinco años de vida provoca problemas intelectuales irreversibles, dentro de los cuales se observa un marcado déficit de atención.

4 Tipos de atención

En la actividad práctica del hombre se diferencian los siguientes tipos de atención:

4.1. ATENCIÓN INVOLUNTARIA

Se caracteriza porque no se halla un propósito consciente y deliberado por atender algún objeto o actividad. El sujeto atiende influenciado por factores externos.

Se presentan dos modalidades:

4.1.1. Atención refleja

Se produce cuando aparece un estímulo nuevo y de profunda intensidad, por lo cual necesariamente se le presta atención. Pero dicha atención decrece significativamente cuando el estímulo que lo originó se hace repetitivo o monótono. Por ejemplo, a las personas que viven cerca del Aeropuerto Jorge Chávez el sonido generado por las turbinas del avión no les llamará necesariamente la atención.

4.1.2. Atención espontánea

Se produce ante la aparición súbita e inesperada de un determinado estímulo que atrae nuestro interés y lleva a atenderlo. Por ejemplo, somos estudiantes que queremos ingresar a San Marcos y al pasar por un kiosko de periódicos nos percatamos de un titular que dice:

"Se suspende examen de admisión de San Marcos hasta nueva fecha"

Este titular necesariamente llamará nuestra atención.

4.2. ATENCIÓN VOLUNTARIA

Ocurre cuando la conciencia del sujeto se concentra de un modo deliberado y sostenido sobre alguna actividad u objeto. Se caracteriza por ser activa y consciente, además, este tipo de atención se desarrolla sobre la base de la atención refleja y de las exigencias sociales (escolares, laborales, etc.), las cuales activamente procesa e interioriza el sujeto. Como ejemplo podemos mencionar la cantidad y calidad de atención que deben tener los integrantes de un grupo de sikuris.

Hipótesis explicativas sobre el desarrollo atencional

¿En qué y por qué la atención del niño es distinta de la del adulto? Las explicaciones que se han dado han sido diversas y aún hoy día no hay un total acuerdo. El punto crítico de discusión es si se puede hablar precisamente de un desarrollo atencional en términos estrictos o por el contrario de un desarrollo cognitivo general, dentro del cual estaría como un componente más la atención. Hay teorías que parten de que realmente existe un desarrollo progresivo de los distintos mecanismos atencionales que es independiente del desarrollo de los restantes procesos psicológicos. Desde este punto de vista el paso siguiente a dar es estudiar los distintos mecanismos y estrategias de atención existentes, en qué son distintos de los usados por el adulto y cómo se van desarrollando progresivamente en el niño. La mayor parte de estos autores considera que la diferencia principal en el funcionamiento de la atención entre un niño y un adulto reside en la incapacidad que tiene el primero en saber distribuir adecuadamente los recursos atencionales con los que cuenta. Esta situación se agudiza por dos razones:

1. Porque los niños son menos flexibles que los adultos para orientar su atención adecuadamente. Cuando un distractor capta su atención, les cuesta mucho más que a un adulto volver a centrar su atención en lo que realmente es importante o relevante.
2. Porque los niños parecen tener una menor capacidad para inhibir las respuestas inapropiadas que estos distractores ocasionan.

En definitiva, la característica más importante del desarrollo atencional es que durante la infancia existe una mayor tendencia a la distraibilidad y un menor control atencional. Si un niño está estudiando en la sala de la televisión con ella puesta, por ejemplo, no sólo se distraerá más fácilmente que un adulto, sino que se "embeberá" en la programación del momento y le costará más apartar su mirada del televisor para seguir estudiando.

Hay otro tipo de explicaciones que parten de que el desarrollo evolutivo en el ámbito de la atención no se debe tanto a que exista un auténtico desarrollo de los mecanismos atencionales como a un nivel de desarrollo de otros procesos cognitivos. Los partidarios de esta tendencia acentúan el vínculo tan estrecho que existe entre atención y otro proceso psicológico, la percepción. En concreto, muchos de estos autores consideran que en realidad

la atención es una propiedad más de la percepción; en concreto una propiedad selectiva (gracias a la atención seleccionamos aquello que percibimos). En consecuencia, el desarrollo atencional se vincula estrechamente al desarrollo perceptivo. Este tipo de afirmaciones se basa en el hecho de que, en efecto, el estudio evolutivo de la atención, y muy especialmente de la atención selectiva, ha ido de la mano de los estudios sobre el desarrollo perceptivo.

Un grupo de trabajos que evidencian esta dicotomía son los que se realizan en torno al análisis de objetos multidimensionales; esto es, constituidos por diversas dimensiones. Una tarea selectiva en este ámbito es la que se conoce con el nombre de "juicios de igual–diferente". Dicha tarea consiste en presentar al niño dos estímulos, por ejemplo dos dibujos, para que éste indique si son o no similares en base a un rasgo o dimensión (por ejemplo: tamaño, color, forma, etc). Dicha dimensión sería la información relevante que el niño ha de seleccionar. Pues bien, se ha observado que los niños más pequeños tienen problemas en responder a una única dimensión del objeto. Mientras que algunos autores consideran que estos resultados se deben a que los mecanismos de exploración y búsqueda de la atención selectiva no se han desarrollado, otros autores consideran que el niño pequeño aún no ha adquirido los principios de organización perceptual –esto es, aquéllos que permiten percibir un objeto de una forma organizada y coherente– y que, por tanto, percibe los objetos multidimensionales como indiferenciados y unitarios.

Finalmente, hay un tercer grupo de modelos que sostienen que el desarrollo de la atención no se produce de forma independiente a la de otros procesos psicológicos, sino que va unido al desarrollo cognitivo general, esto es, al desarrollo de otros procesos psicológicos; en este caso no sólo a la percepción, sino también a la memoria, al pensamiento y, muy especialmente, a la inteligencia. Según este punto de vista tan sólo un aspecto del desarrollo de la atención, a saber, el control atencional, se desarrolla de forma más específica e independiente de los restantes procesos cognitivos.

LOPEZ SOLER, Concepción y Julia, GARCÍA SEVILLA . *Problemas de atención en el niño*, 1999. pp. 40-43

Desorden de falta de atención

Para cada síntoma dentro de la amplia categoría de problemas de aprendizaje, existen multitud de posibles causas. Así como la gente sufre dolores de cabeza por diversos motivos, quizá la imposibilidad para concentrarse se deba a cualquiera de múltiples situaciones. Algunas de las causas de ADD (disfunción de falta de atención) que se sugieren son desnutrición, envenenamiento por plomo, daño cerebral orgánico, herencia, anormalidades intrauterinas, exposición durante la gestación a drogas como el "crack" y falta de oxígeno durante el desarrollo del feto o al nacer. Se sabe que muchos niños que muestran síntomas de problemas de aprendizaje padecieron algún tipo de irregularidad al nacer; los partos prematuros son comunes en este tipo de niños.

Así como hay diferentes opiniones sobre las causas de la disfunción de falta de atención y de la hiperactividad, también hay diferencias en los tratamientos que se han recomendado. No hay una respuesta correcta para los problemas que padece un niño con problemas de aprendizaje. Algunas de las "respuestas" se ha aprendido por casualidad, como los ejemplifica la historia de un tratamiento con medicinas.

Hace muchos años, se descubrió que algunos niños que mostraban síntomas de hiperactividad respondían a la medicina Ritalin, un estimulante de la familia de las anfetaminas. Estos niños hiperactivos cuyos síntomas no habían mejorado con la administración de tranquilizantes o depresivos, en realidad se tranquilizan como respuesta a esta medicina, que por lo común actúa como estimulante de la conducta. Esta respuesta fuera de lo común dio origen a la hipótesis de que estos niños eran o bien subestimados o incapaces de concentrarse en cualquier tarea debido a que la estimulación era igual a cualquier nivel. Tal vez su alto nivel de actividad representaba intentos por buscara más estímulos del medio ambiente. El Ritalin reducía su umbral de sensibilidad ante eventos cercanos y les permitía concentrarse con consistencia en una sola tarea. Aunque no todos los niños que padecen ADD (disfunción de falta de atención) y ADD–H (disfunción de falta de atención con hiperactividad) mejoran al tomar Ritalin, para aquellos que mejoran, los beneficios superan el riesgo de probables efectos colaterales cuando el programa de tratamiento es supervisado de cerca. No sólo mejora su desempeño en la escuela sino también sus relaciones con los familiares y con sus compañeros. (Cambell y Spencer, 1988).

La administración educativa, que tiene lugar tanto en el hogar como en la escuela, es una alternativa para el tratamiento de niños con ADD. En casi todos los casos, este método pretende reestructurar el ambiente de un niño simplificándolo, reduciendo las distracciones, haciendo más explícitas las expectativas y en general disminuyendo la confusión. El plan educativo específico depende del criterio teórico del terapeuta o profesor. Cruickshanck (1977) apoya un programa de instrucción que incluye varias tareas de capacitación y requiere de habilidades especiales. Las pruebas para diagnóstico se utilizan para identificar las disfunciones que manifiestan el niño. El programa consiste en ejercicios minuciosos y cada vez más difíciles para corregir los problemas. Un programa de Ross (1977) se concentra más en el desarrollo de la atención selectiva. La tarea en particular no es importante. En lugar de ello, el profesor, por medio de una cuidadosa administración de la instrucción y de las recompensas, ayuda al niño a escuchar y a observar con mayor precisión. El niño puede trabajar en ejercicios de percepción o en otras habilidades generales.

El interés por el bienestar emocional del niños es parte de cualquier programa de tratamiento. Los niños con problemas de aprendizaje rara vez obtienen éxito en la escuela, tampoco desarrollan sentimientos de competencia y autoestima que van ligados al éxito. Quizá se hagan tímidos e introvertidos o pueden vengarse de la sociedad convirtiéndose en delincuentes. El diagnóstico temprano de esta condición es importante, así como la paciencia y la comprensión.

Debido a que aún no hay respuesta a muchos problemas de aprendizaje, los estudiantes de estos padecimientos deben acercarse a ellos con una dosis saludable de escepticismo. Han de evaluar con cuidado cada diagnóstico, cada programa que se les propone y cada teoría que se les sugiere. Se requiere una interpretación perspicaz a manera de asegurar que las dificultades sociales y emocionales no se confundan con problemas neurológicos.

CRAIG, Grace. *Desarrollo psicológico*, 1994. pp. 350-351

Peculiaridades generales de la atención y su desarrollo en los niños

La atención del pequeño se distingue por una serie de peculiaridades:

1. El pequeño solamente es capaz de concentrarse durante muy poco tiempo. La atención del niño "salta" continuamente de un objeto a otro. Las oscilaciones de la atención son notablemente frecuentes.

   Veamos un ejemplo de comportamiento típico de un pequeño de tres años durante su tiempo libre: Andriusha B. (3, 2) agarra un juguete formado por aros de distinto diámetro, ensartados de mayor a menor en un vástago central para formar un cono, y va quitando los aros, al tiempo que pregunta cada vez a la educadora: "¿Cuál es éste?" Después de haber sacado todos los aros, los vuelve a colocar en el vástago, pero sin orden ni concierto. Pone el juguete en el armario (2 min). Toma dos barcas, manipula con ellas, las mueve por el suelo y luego por la mesa. Abandona las barcas (2 min) y saca su pañuelo.

   Durante doce minutos ha cambiado de juego ocho veces. El tiempo que ha estado concentrado en una cosa o la estabilidad de su atención no ha sido superior a dos minutos.

2. La atención del pequeño se distrae fácilmente. El más nimio excitador extraño provoca su rápida desconexión. Un niño que se acerque, un ruido, aun cuando sea en la habitación vecina, una mariposa que entre en la habitación, extinguen de inmediato la tendencia anterior del pequeño.

3. La atención se ve atraída por excitadores móviles, brillantes, intensos e inesperados. El niño no puede aún dirigirlos y concentrarse en aquellos objetos y fenómenos, con frecuencia absolutamente casuales, que se abren paso en su conciencia. Suscitan en la corteza unos u otros focos de excitación máxima.

4. Al no dominar su atención, el pequeño no puede pasar a voluntad a un nuevo trabajo o a un nuevo objeto. Cuanto más atraído esté el niño por una actividad y cuanto menos brillante y menos interesante sea el asunto o el objeto al que el educador quiera atraer la atención de los pequeños, tanto más difícil resulta este paso. Así, cuando los chicos están ocupados en mirar a las palomas o a las gallinas con sus polluelos, tardan mucho en "oír" la pregunta que les hace un adulto. La atención de los niños, inestable y fácilmente distraíble, tampoco es flexible y móvil. Esta particularidad se manifiesta de forma patente en los pequeños cuyo temperamento ofrece rasgos de tipo inerte, flemático.

5. Cuanto menor sea la edad del niño, tanto menor es su facultad de concentración en las palabras que a él se dirigen. Lo que con mayor facilidad cae en el campo de atención del pequeñín son los objetos brillantes, bonitos y, sobre todo, móviles. Los pájaros, peces, animales y máquinas que se dan en la vida cotidiana, atraen fácilmente la atención del niño. Al principio, las palabras del adulto no hacen más que acompañar a los objetos que el pequeño percibe de hecho. Solamente poco a poco va adquiriendo la palabra un significado tan intenso que puede por sí sola, sin necesidad de refuerzo alguno, suscitar un fuerte foco de excitación nerviosa. Entonces resulta posible llamar la atención de los niños mediante la señal, la instrucción o la orden oral.

LIUBLINSKAIA, A. A. *Desarrollo psíquico del niño*, 1971. pp. 209-210

ESTADOS DE CONCIENCIA

Capítulo VII

Objetivos

- *Conocer las características de los estados de vigilia y sueño, diferenciando las cualidades del funcionamiento psíquico y el comportamiento en cada uno de estos estados de conciencia.*
- *Identificar las características de la actividad cerebral y psíquica en cada fase del sueño.*
- *Valorar en qué medida el funcionamiento de estos ciclos biológicos condiciona el funcionamiento psíquico y, a su vez, de qué manera la actividad psíquica afecta los estados de sueño y vigilia.*

Introducción

¿Habla mientras duerme? ¿Ha visto caminar a un sonámbulo? Es cierto que soñamos todas las noches; pero, ¿por qué no recordamos todos nuestros sueños?... ¿Ha sentido alguna vez como si se asfixiara mientras dormía? ¿En alguna ocasión despertó y no pudo moverse ni hablar? Estas son solo algunas de las cuestiones que más motivan la curiosidad de las personas, interrogantes que los estudiantes nos suelen plantear frecuentemente en el trabajo que realizamos en las aulas.

Muchos de estos fenómenos psíquicos han sido estudiados por la ciencia tardíamente, dado que han permanecido por largo tiempo en el ámbito de las creencias, supersticiones y el pensamiento mágico-religioso.

Sin embargo, pese al tratamiento científico que han recibido últimamente el sueño y la vigilia, existe todavía un número considerable de cuestiones que han sido interpretadas de distintos modos, por lo que aún son motivo de debate; por ejemplo, la interpretación o el significado de los sueños.

En el presente capítulo vamos a abordar con rigor científico la problemática de los diversos estados de la conciencia, planteando tanto los descubrimientos y certezas, como las dudas y controversias que sobre tan apasionante tema existen.

1 VIGILIA

1.1. DEFINICIÓN

Analicemos la siguiente experiencia:

Un día, cerca al amanecer, creí escuchar en mis sueños el sonido de la campana de una iglesia; fue tan intenso el sonido que desperté inmediatamente. Al recobrar la lucidez me di cuenta de que mi reloj despertador sonaba sin cesar. Eran las 7 de la mañana y tenía que realizar varias tareas, así que puse mucha atención al tiempo que transcurría sin parar.

Otro día, al llegar a mi casa, me dirigí rápidamente a la sala de estudio con la finalidad de redactar un artículo. Es ahí donde, sentado cómodamente, cierro mis ojos y trato de inspirarme asociando una idea con otra, estas vienen y van unas tras otras. Al día siguiente, mucho antes del amanecer, un movimiento sísmico remeció Lima, ese día me levanté sobresaltado, mis ojos miraban rápidamente de un lugar a otro tratando de ubicar el interruptor para encender la luz, luego corrí rápidamente con la finalidad de sacar a mis padres y hermanos a la calle, hasta que finalmente todo se detuvo. El peligro había pasado y la calma reinaba entre nosotros.

La vigilia se define como **el estado de estar despierto;** es decir, estar alerta prestando atención a los diferentes estímulos externos o internos. Estos diferentes momentos que uno vive están estrechamente relacionados con nuestros estados de vigilia.

1.2. NIVELES DE VIGILIA

Los estados de vigilia pueden manifestarse en diferentes niveles: vigilia atenta, vigilia relajada y vigilia excesiva.

1.2.1 Vigilia atenta

De los relatos anteriores, el primero está relacionado con la vigilia atenta. En este estado prestamos una **atención selectiva** a las cosas que realizamos; por ejemplo, al escuchar una clase en la academia, colegio o universidad; al estar estudiando un tema interesante; o al estar junto a nuestra pareja y escuchar atentamente sus inquietudes, proyectos y preocupaciones. Este tipo de vigilia nos permite una acción flexible de acuerdo a nuestras necesidades de adaptación.

La vigilia atenta garantiza, en gran medida, el aprendizaje escolar. Diversos factores pueden provocar que ello no ocurra. Debido a su precocidad, por propia confesión, Fidel Castro decía aburrirse hasta sumirse en el sueño cuando en el colegio le enseñaban cosas que ya sabía.

1.2.2. Vigilia relajada

El segundo caso de nuestro relato inicial tiene que ver con el estado de vigilia relajada, en la cual nuestra atención se caracteriza por ser **flotante**, no concentrada. En este estado empezamos libremente a asociar una idea con otra; en este nivel, el escritor, el pintor o el compositor de música se encierra en sí mismo, olvidándose de las cosas que le rodean para que, de esta manera, sus nuevas creaciones fluyan libremente por su conciencia.

La vigilia relajada se caracteriza por la asociación libre de ideas.

1.2.3. Vigilia excesiva

El tercer caso de nuestro relato se relaciona con nuestro estado de vigilia excesiva, en el cual nuestra conciencia del mundo es muy débil, llena de confusiones y sin poder concentrarnos selectivamente en algo: aquí no tenemos un control adecuado de nuestro comportamiento. Por ejemplo, supongamos que un día estamos viajando a toda velocidad en un ómnibus repleto de pasajeros hacia Piura y, de pronto, no funcionan los frenos. Bajo estas circunstancias, las personas expresan su miedo de manera diferente: lloran, gritan desesperadamente, miran rápidamente de un lugar a otro sin saber qué hacer y otros tratan de llegar a la puerta para lanzarse a la pista sin medir, adecuadamente, las consecuencias de sus acciones.

Este tipo de estado de vigilia se presenta, frecuentemente, en situaciones de emoción intensa (miedo, cólera, placer, etc.) o al consumir determinado tipo de sustancias. Por ejemplo, cuando un curandero nos hace beber ayahuasca o cuando alguna persona, envuelta en el mundo de las drogas, consume indiscriminadamente diferentes tipos de estupefacientes (heroína, cocaína, LSD).

En este nivel de vigilia actuamos con una **atención difusa**, dispersando nuestra atención a muchos focos sucesivamente, sin poder mantener concentrada nuestra actividad.

2 Sueño

2.1. DEFINICIÓN

Casi la tercera parte de nuestra vida la pasamos durmiendo (si dormimos un promedio de ocho horas diarias y el día tiene 24 horas, dormimos la tercera parte del día; además, como dormimos todos los días, ello implica que dormimos la tercera parte de nuestra vida). Para muchos de nosotros eso significa que nos mantendremos en este estado de conciencia alrededor de 20 ó 25 años.

El sueño es un estado caracterizado por la parcial suspensión de la actividad consciente y voluntaria.

¿Por qué dormimos, para qué dormimos?

Algunos biólogos afirman que las especies de mamíferos y aves, a las que les cuesta más trabajo satisfacer las necesidades de energía de su estado de vigilia (por el ritmo de su metabolismo o la escasez de alimentos), tienden a dormir más. Sin embargo, cuando se duerme, el metabolismo cerebral suele ser muy activo, por lo que, en realidad, su flujo sanguíneo y el consumo de oxígeno se incrementa.

¿Qué animales duermen? Los ritmos biológicos de vigilia y sueño son comunes al hombre y al animal. Estrictamente, solo duermen los animales de sangre caliente (aves y mamíferos), ya que insectos, anfibios y reptiles solo tienen fases de reposo diario, sin presentar un EEG específico de ese estado.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL SUEÑO

Es indudable que cuando estamos durmiendo nuestro cerebro sigue funcionando y presenta una importante actividad. Muchas veces, nuestra curiosidad nos ha inducido a querer saber qué es lo que sucede dentro de él y a querer transformarnos en seres diminutos para explorar ese misterioso lugar.

En la actualidad, la ciencia ha ido despejando progresivamente estas dudas. Hoy en día, esas mínimas tensiones, propias de nuestro cerebro activo, pueden ser captadas, amplificadas y registradas gráficamente por medio de electrodos: a este registro le llamamos electroencefalograma (EEG). Sin embargo, el EEG no descubre nuestra manera de pensar, sino que nos indica si hay o no actividad cerebral, además, de qué manera y en qué medida estamos despiertos. De este modo, una característica importante del sueño es que también **constituye una parte de la actividad cerebral**.

Otro aspecto que nos llama mucho la atención es **la posición que adoptamos mientras dormimos**. Al respecto se ha especulado mucho. Para el psicoanalista Samuel Dunkell[1], estas posiciones tienen un significado. Por ejemplo, aquella posición en la que nosotros reposamos sobre la espalda, con los brazos y piernas extendidas (posición supina), significaría seguridad, confianza en nosotros mismos y una fuerte personalidad.

Las personas, normalmente, cambian de posición durante el sueño; generalmente, solo hay movimientos ligeros entre dos estados de inmovilidad.

Esta explicación, sostenida por Dunkell, no tiene un asidero científico, en la actualidad no se sabe con certeza que es lo que realmente expresan las posiciones que adoptamos durante el estado de sueño. Por lo tanto, esa frase que dice: "Dime cómo te colocas en la cama y te diré quién eres", no sería exacta. De lo único que se tiene certeza es de la existencia de movimientos o cambios de posición durante el estado de sueño, ya que esto ha sido demostrado con la ayuda de videocámaras.

Estos movimientos aparecen en nosotros exactamente en dos momentos de nuestro ciclo de reposo: en la transición del sueño no-REM (no-MOR) al REM (MOR) y viceversa (véase más adelante el acápite 2.4. "Fases del sueño").

Otra característica importante del sueño se refiere a las diferentes **variaciones que sufre en nosotros a través del proceso evolutivo**. Por ejemplo, hasta la semana trigésimo segunda no se presenta el estado de vigilia en el feto, pero, a partir de la duodécima, ya comienzan a diferenciarse dos clases de sueño: uno activo y un sueño más tranquilo.

Los recién nacidos duermen 16 horas (que se reparten por igual en el día y la noche).

A los cinco meses de nacido, el periodo más largo que tenemos de vigilia en un día es entre las 16 y las 20 horas, precediendo al periodo más extenso de sueño (de las 20 a las 4 horas).

A los cinco años reportamos 12 horas de vigilia, incluso sin necesidad de siesta. Posteriormente, nuestro sueño alcanza un promedio de 7 a 8 horas.

1 Citado por DIETER E., Zimmer. *El dormir y soñar*, 1985. pp. 28-29.

A los 30 años, el sueño en nosotros comienza a modificarse, de manera más rápida en los hombres con respecto a las mujeres.

A los 65 años llega a desaparecer por completo la fase no-REM 4 (sueño profundo): nuestro sueño se hace más ligero, breve e irregular.

Otra característica, durante el sueño, es que quien lo experimenta se encuentra en una **situación pasiva**, pues nuestra capacidad de responder a las diferentes situaciones que nos rodean está disminuida.

¿Cuánto necesitamos dormir? La necesidad de sueño varía con la edad. Un recién nacido duerme entre 18 y 20 horas, un niño puede requerir hasta 12, los adultos en promedio 7 horas y media, disminuyendo en la senectud hasta 4 ó 6 horas diarias (con pequeños lapsos de sueño diurno).

Durante el día estamos atentos a muchas cosas que nos ocurren: asearnos, tomar desayuno, escuchar nuestra clase en el colegio, academia o universidad. Pero, al llegar a nuestro hogar sentimos los efectos del trajín del día, nos damos cuenta de que nuestro organismo tiene la necesidad de descansar y recuperar las energías perdidas, por ello buscamos presurosos nuestra cama para dormir y de esta manera nos ponemos a reposar.

Supongamos que, en estas circunstancias, por efecto del intenso cansancio, mientras dormimos profundamente, nuestra casa empieza a vibrar, como consecuencia de un fuerte temblor; sin embargo, nosotros seguiremos durmiendo sin saber qué ocurre alrededor nuestro, indefensos ante cualquier circunstancia.

Igualmente, es evidente que durante el sueño se produce una significativa disminución del ingreso de información sensorial; sin embargo, aunque no existe una elaboración consciente de la reducida información que de todas maneras ingresa por algunos canales sensoriales, es posible una elaboración inconsciente de esta, lo cual se aprecia, por ejemplo, cuando se vivencia un sueño vinculado a la sensación de frío, hambre o dolor que realmente estamos experimentando.

2.3. FUNCIONES

Como deportista siempre quise ser campeón mundial en mi disciplina, tal vez por ello, una vez, cuando estuve dormido, soñé que me encontraba en el Madison Square Garden peleando con mi rival. Recuerdo que le cojí de las manos para lanzarlo de espaldas sobre la colchoneta. El árbitro al observar esa acción dio por terminada la pelea, declarándome ganador. Luego, aparecí en el podio de los ganadores, con el brazo derecho en alto en señal de la victoria, pero de repente desperté y me di cuenta de que todo era solo un lindo sueño.

A partir de este testimonio se desprende lo que algunos autores sostienen: "**A través del sueño logramos resolver parcialmente problemas o conflictos** que en nuestra vida consciente no hemos logrado satisfacer o realizar".

Antiguamente, la naturaleza constituía el problema principal para el hombre. Eran tiempos en los cuales muchos fenómenos le eran desconocidos; por ejemplo, eclipses, terremotos, truenos, etc. La existencia del hombre también se encontraba amenazada por la presencia de diferentes tipos de animales, entre ellos enormes fieras que, no dudaban en devorarlos. Eran épocas muy difíciles, las viviendas estaban ubicadas en las cavernas de las montañas, donde el hombre podía hallar relativamente mayor seguridad. Pero, aun así, no podía darse el lujo de dormir plácida y prolongadamente como ahora, porque el peligro acechaba permanentemente; en consecuencia, las horas de sueño eran bastante reducidas. En cambio, en la actualidad las cosas han cambiado mucho ya que dormimos más que antes, pero también hemos logrado adaptar nuestras horas de sueño de acuerdo a nuestras necesidades. Por ejemplo, algunas personas que solían dormir de ocho a nueve horas ahora duermen seis horas debido a su tipo de trabajo.

En virtud de lo anterior podemos afirmar que el sueño obedece también a **patrones adaptativos**, los que pueden variar de acuerdo a las circunstancias, asegurando, de esta manera, nuestra supervivencia.

Para Freud, la función del sueño difiere de las anteriores; por ejemplo, si soñamos con un obelisco, en el fondo sería la expresión simbólica disimulada de un pene, o cuando soñamos que alguien nos ataca despiadadamente, pero un águila se acerca a salvarnos haciendo huir a nuestro agresor, ello puede expresar un temor reprimido hacia la muerte.

Según Freud, es de esta manera como liberamos nuestros deseos, impulsos e instintos que se encuentran en el plano inconsciente; además, alcanzamos la satisfacción de fantasías y necesidades que en el plano consciente no se pueden realizar.

Existe también controversia entre dos teorías respecto de las funciones del sueño: para uno el objetivo del sueño es **la reparación** y para el otro es **el reposo**.

Según el psicoanálisis, nuestros sueños están cargados de simbolismo, muchas veces de contenido sexual. Esta interpretación unilateral ha generado grandes críticas al planteamiento de Freud.

La primera sostiene que mientras dormimos nuestro organismo empieza a segregar, además de la hormona sexual (testosterona), la totalidad de la cantidad diaria de la hormona del crecimiento que nos permite un adecuado desarrollo físico durante la infancia y evita la degeneración de nuestros tejidos en la adultez. Asimismo, durante la mañana se produce, en nuestro organismo, la mayor parte de las divisiones celulares, de manera que durante el sueño esas células se van a cargar de la correspondiente sustancia que va a constituir su única fuente de energía (el ATP). En conclusión, esta posición afirma que durante el estado de sueño predominan los procesos anabólicos, reconstructores; durante la vigilia, los catabólicos, desintegradores.

El sueño no es, como a veces se cree, un estado homogéneo y lineal. Las investigaciones en el laboratorio a través del electroencefalograma nos han permitido diferenciar fases dentro del sueño, debido a cambios en la actividad eléctrica cerebral.

La segunda posición es sostenida por el inglés Ray Meddis[2]. Este estudio plantea que la ventaja del sueño en el hombre radica en que, en tanto estado de reposo, nos permite un ahorro de energía en 40%. En cambio, a los otros animales de sangre caliente les va a permitir la supervivencia, pues estos buscan un lugar protegido para dormir, libre de todo peligro.

2.4. FASES DEL SUEÑO

Contrariamente a lo que se suele pensar, el sueño no es un estado uniforme. Las investigaciones efectuadas en los "laboratorios del sueño" han permitido establecer, con claridad, dos grandes fases en el transcurso de un sueño sano: el ciclo no-MOR y el ciclo MOR[3].

2.4.1. Ciclo no-MOR (no-REM)

En esta fase, en la que no existen movimientos oculares rápidos (no-MOR), podemos encontrar cuatro estadios:

2 Ibídem, p. 46.

3 MOR: movimientos oculares rápidos; en inglés, REM: Rapid Eye Movements.

A. Estadio I

Conocido como sueño ligero, en este estadio se produce la transición progresiva de la vigilia al sueño, se caracteriza por la disminución de las ondas alfa y la aparición de las ondas theta. Al estar en esta fase podemos despertar fácilmente, aunque ya podemos distinguir una disminución de nuestra frecuencia cardíaca, ritmo respiratorio, temperatura corporal, etc. Por ejemplo, al viajar en ómnibus podemos comenzar a quedarnos dormidos, pero el sonido del claxon, un cambio en la velocidad o el súbito frenar del vehículo puede despertarnos inmediatamente.

B. Estadio II

Se caracteriza por la presencia de complejos K, y la aparición de ondas en huso (véase el cuadro sobre el registro del sueño de la página 204). En esta fase, para despertar necesitamos una mayor estimulación en relación con la fase I.

C. Estadio III

Se caracteriza porque aparece una actividad cerebral de ondas delta. Aquí nuestro sueño es más profundo y tenemos una mayor pérdida de nuestra conciencia. Si despertamos en este estadio, generalmente, no recordamos sueño alguno.

D. Estadio IV

Predomina una actividad de ondas delta y se presenta, principalmente, en el primer tercio de la noche. Aquí nosotros nos encontramos en un estado de inconsciencia total. Si nos despertamos, lo hacemos sobresaltados, confusos y desorientados. A esta fase se le conoce con el nombre de **sueño profundo**.

Al despertarnos del sueño profundo nos encontramos, inicialmente, confusos, y perdemos la noción del tiempo transcurrido.

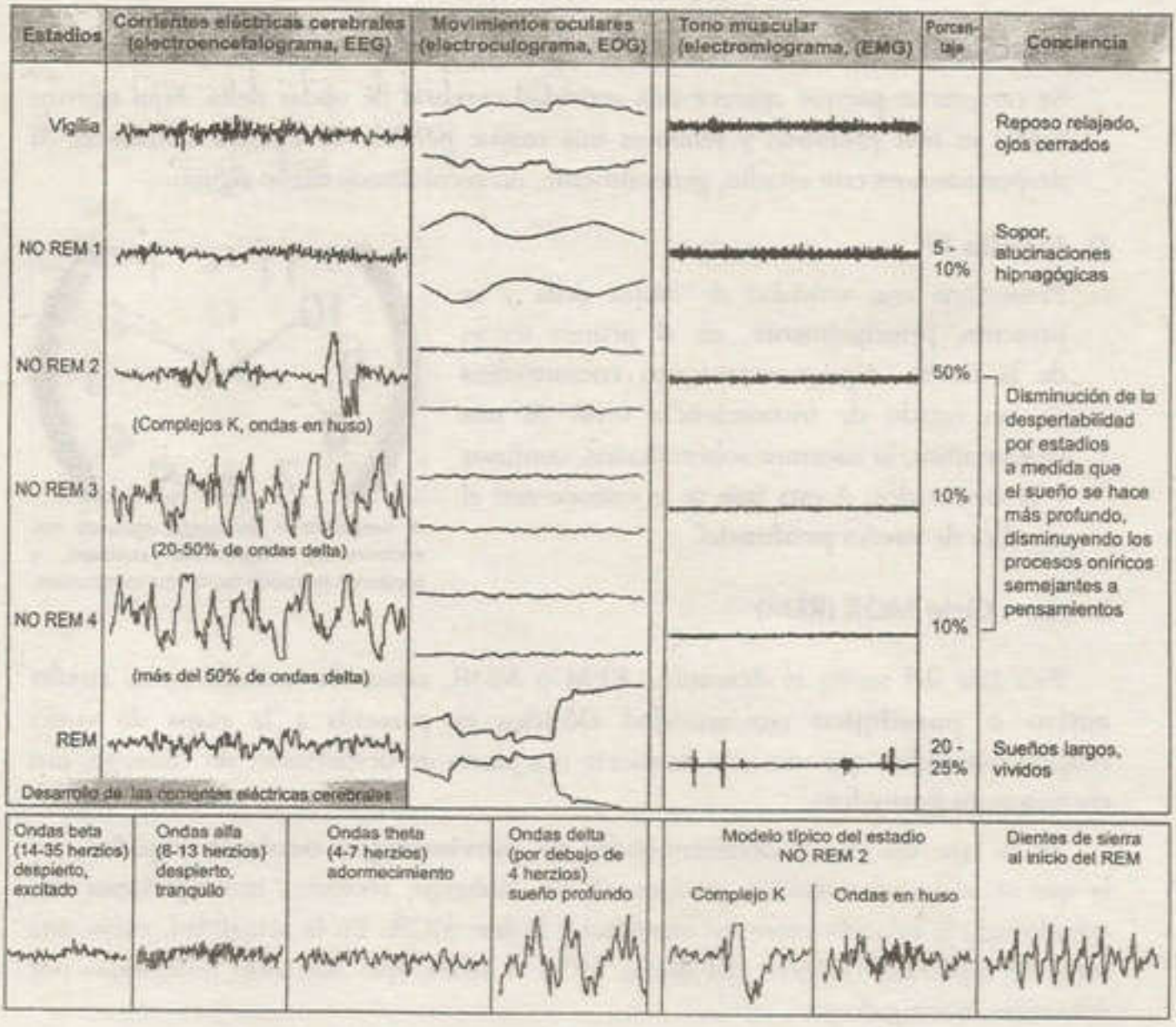
2.4.2. Ciclo MOR (REM)

Esta fase del sueño se denomina REM o MOR, conocida también como **sueño activo o paradójico** (su actividad eléctrica es parecida a la etapa de vigilia relajada que indica que uno está despierto o a punto de despertarse; sin embargo, nos encontramos dormidos).

Es la fase del sueño desincronizado, de **movimientos oculares rápidos**, en la que se elaboran ensueños (imágenes); sin embargo, recientes investigaciones han cuestionado la relación entre los ensueños y la fase MOR. En la actualidad, existe una serie de hipótesis, respecto del sueño MOR o REM, que han sido formuladas por diferentes investigadores.

- Se considera a este sueño como una especie de **vigilante**, no en vano el sujeto es capaz de reaccionar frente al enemigo mucho más rápidamente al despertarse del sueño REM o MOR que al hacerlo del no-REM (Fred Snyder).
- Se considera que el sueño REM o MOR tiene como tarea la **reparación** del cuerpo, porque aquí se lleva a cabo una síntesis proteínica más elevada.
- La mayoría de las hipótesis relacionan el sueño MOR con **la elaboración de información** en el cerebro o con el almacenamiento de datos memorísticos: durante el sueño se elaboraría material emocional o intelectual remitido, el cual se almacenaría en el reducto más profundo para así satisfacer la cuota de fantasía, necesaria para el funcionamiento del cerebro (Roger P. Greeberg).
- En la actualidad no se sabe fehacientemente para qué sirve el sueño REM o MOR.

EL REGISTRO DEL SUEÑO



Importante

¿CON QUÉ SUEÑAN LAS PERSONAS?

Los investigadores norteamericanos, empezando por Calvin Hall, Fred Snyder y David Foulkes, y siguiendo por Milton Kramer, de Cincinatti, han reunido y analizado estadísticamente cientos, miles de informes de sueños, obteniendo así una especie de censo de la población soñante. A partir de estos datos puede inferirse con bastante exactitud el contenido de la actividad que nos ocupa (en Estados Unidos).

Los niños de entre 3 y 4 años apenas sueñan con padres, y si lo hacen con personas, suele tratarse de sus hermanos. Su tema fundamental son los animales, que aparecen en un 33 - 45% de sus sueños (aunque los freudianos también han constatado este hecho sorprendente, consideran a estos animales sólo incidentalmente como tales, concibiéndolos como sustitutos de personas. Pero sería interesante preguntarse por qué aparecen los animales en el primer plano de la fantasía infantil, ya sea como tales o con valor simbólico; ¿nos encontramos ante una curiosidad ancestral hacia el resto de los seres vivos, mucho más importante en épocas pretéritas que en la actualidad?). En los sueños femeninos hay más contactos amistosos, más sentimientos, más contenidos familiares que en los masculinos; esto aparte, los dos sexos aparecen en ellos en igual medida. Los hombres, en cambio, sueñan más a menudo con otros hombres, con agresiones, desgracias, ambición. El tema más habitual en los sueños de los adultos es la familia (44%), y en la mayoría de los casos se trata de la familia creada por el sujeto que sueña, y no de sus antecesores o hermanos. En un 29% de los sueños aparecen allegados, amenazados, heridos, agonizantes o muertos. En un 8%, los soñantes son perseguidos o atacados. Esto aparte, un 6% de los procesos oníricos estudiados versan sobre el trabajo, el 5% son caídas a través del espacio, el 1% se refiere a las comidas, y entre un 1 y un 6% muestran actos de violencia sexual. El 33% se desarrolla en casa, sobre todo en el cuarto de estar, el 15% en medios de transporte, 10% en la calle, y otro 10% en fiestas, en la playa o en otros lugares de diversión.

Por lo general, en los sueños se camina y se conversa. En buena parte de ellos aparece junto al soñante otra persona, y en un tercio son dos o más los protagonistas, generalmente parientes o conocidos. La desgracia (46%) es mucho más frecuente que el éxito (17%), y en cuanto a emociones destacan la angustia (14%) la ira y la sorpresa (cada una 10%), la amistad (7%), la tristeza (5%) y la vergüenza (1%); en conjunto, pues, muchas más sensaciones desagradables que placenteras. El sexo y la edad determinan decisivamente el contenido onírico, en tanto que el nivel de formación, la clase social y la raza apenas lo hacen.

Kremer ha recogido recientemente un censo de sueños de los años 60. Según éste, los contenidos oníricos parecen modificarse en función de las preocupaciones sociales. Entre los sueños femeninos predominaban los afectivos; los hombres, por el contrario, soñaban con otros hombres. Pero las agresiones, la desgracia y la ambición se presentaban con igual frecuencia en ambos sexos, en un reajuste que Kramer explica a partir de la revolución sexual que debió tener lugar por entonces.

Tales estadísticas sobre sueños –¿de que tratan los sueños?, ¿dónde se desarrollan?, ¿a qué sentimientos hacen referencia?– pueden parecer absurdas, constituyendo un trabajo enorme y vacío de contenido. Aunque, de hecho, no ayudan a nadie a comprender mejor sus sueños, son indispensables para excluir precipitadas generalizaciones acerca de los propios sueños. Gracias a ellos sabemos, por ejemplo, que soñar con que se hace el ridículo –uno se examina ante un tribunal y no sabe nada; sale a un escenario y no recuerda ni una sola palabra del diálogo; aparece desnudo o en pijama por la calle, o en una fiesta elegante– es propio de la mayoría de las personas; tanto en los neuróticos como los que no lo son, los individuos seguros de sí mismos y los inseguros, los impulsivos y los tímidos, lo han soñado alguna vez. Este sueño no puede entenderse más que como indicio de un estado de ánimo extraño, anormal, patológico.

ZIMMER, Dieter, *Dormir y Soñar*, pp. 142-144

2.5. ENFERMEDADES O ALTERACIONES DEL SUEÑO

Todos necesitamos dormir, y no hacerlo produce consecuencias lamentables para nuestra salud. Muchas veces escuchamos decir que para tener un sueño reparador es necesario dormir ocho horas, pero esto en realidad no es exacto. Las personas nos diferenciamos unas de otras en muchos aspectos: mientras algunas personas solo necesitan seis horas de sueño; otras, ocho horas; asimismo, hay quienes necesitan nueve horas o un poco más. Nosotros, además, podemos variar nuestras horas de sueño de acuerdo a las actividades que realicemos (estudio, trabajo, etc.); sin embargo, hay momentos en nuestra vida en que tenemos dificultades para conciliar el sueño, otras veces nos levantamos gritando o nos quedamos dormidos al querer cruzar una calle. Podemos tener alterado nuestro sueño por distintas razones. A continuación, pasaremos a explicarte algunas alteraciones del sueño que las personas podemos padecer.

2.5.1. Insomnio (del latín: *In* = 'ausencia de' *y Somnius* = 'sueño')

Hay ocasiones en que al llegar a casa, agobiados por múltiples problemas, preocupados por nuestros asuntos familiares y económicos, nos acostamos con la intención de conciliar el sueño, pero no podemos. A este trastorno se le conoce como insomnio y consiste en la dificultad que tiene una persona para conciliar el sueño. La padecen alrededor del 10 al 15% de la población adulta. El insomnio puede dividirse en diferentes tipos: totales y parciales. Los primeros son muy raros y se caracterizan por la estricta ausencia del sueño. En cambio, los insomnios parciales son más frecuentes. Estos últimos los podemos dividir en los siguientes:

Aunque, literalmente, insomnio significa ausencia de sueño; lo que existe, realmente, es una disminución o déficit considerable respecto a la cantidad de tiempo que una persona desearía dormir.

A. Insomnio prehipnagógico

Este tipo de insomnio consiste en la dificultad para iniciar el sueño, es frecuente en los estados de neurosis.

B. Insomnio hipnagógico

Ocurre en el transcurso del sueño, es causa de este que despertemos durante la noche. Es frecuente cuando uno se encuentra delirando.

C. Insomnio posthipnagógico

Se da después del sueño, es cuando despertamos después de haber dormido sin mayor dificultad en la primera parte del ciclo. Es muy frecuente cuando nos encontramos deprimidos.

En realidad, son diferentes las causas que pueden provocar insomnio en una persona; por ejemplo, la tensión constante y prolongada que tenemos en nuestro centro laboral o de estudios. La fatiga excesiva también nos impide dormir. Existen personas que sufren alteraciones emocionales y presentan una elevada ansiedad al igual que trastornos depresivos que les impiden conciliar el sueño. La preocupación de un dolor intenso también nos impide dormir. El consumo exagerado de bebidas alcohólicas, de cigarrillos, tomar excesivamente café o té tienen el mismo efecto.[4]

Ahora proporcionaremos algunas recomendaciones que pueden ser de mucha utilidad:

1. Relájese antes de ir a la cama.
2. Procure evitar la cafeína (también el chocolate) después de entrada la tarde y procure no consumir alimentos muy pesados antes de que se acueste. Un vaso de leche[5] puede ser útil, porque tiene las materias primas para la producción de serotonina, que es un neurotransmisor que facilita el sueño.
3. Duerma de acuerdo con un horario constante (levántese a la misma hora) y evite las siestas.
4. Trate de realizar ejercicios de manera periódica pero no al final de la tarde.

2.5.2. Narcolepsia

Era un día lunes, ocho de la mañana, el tráfico en el Centro de Lima era agobiante. Entre la Av. Tacna y Colmena, un policía de tránsito dirigía el paso ordenado de los vehículos en diferentes direcciones; pero, de repente, los vehículos empezaron a desplazarse solo en una dirección, ante la sorpresa y molestia de los demás choferes. Mientras que el policía que dirigía el tránsito tenía la cabeza agachada sin dar signos de escuchar nada, en esos momentos de confusión otro policía se acercó a llamarle la atención; pero la sorpresa de este último fue muy grande, pues quien supuestamente estaba dirigiendo el tránsito se hallaba dormido profundamente.

[4] Hay personas cuyas neuronas carecen de receptores para la cafeína del café o la nicotina del tabaco, y en estas, por lo tanto, se da el sueño; ello ocurre, por ejemplo, en la zona de Chanchamayo.

[5] La leche contiene lactosa, un azúcar que aumenta la peristalsis intestinal. Hay personas que no toleran esta sustancia y les puede causar problemas gastrointestinales que ocasionarían la interrupción del sueño.

Existen personas, como en el caso de este policía, que padecen de narcolepsia. El narcoléptico es una persona que puede verse repentinamente asaltado durante el día por un sueño súbito e irreprimible. La narcolepsia es un síndrome de origen desconocido que presenta los siguientes tres síntomas:

A. Ataque de sueño

Se presenta como aquella necesidad irresistible que tenemos de dormir y que puede suceder en momentos que estamos realizando cualquier actividad. Dura, aproximadamente, un promedio de 10 a 20 minutos.

B. Cataplejia

Aquí sufrimos la parálisis de nuestros músculos voluntarios ya sea en forma parcial o total. No tenemos pérdida de nuestra conciencia y puede durar solo unos cuantos segundos. Este trastorno es consecuencia de estados emocionales intensos tales como el miedo, la ira o la alegría.

C. Alucinaciones hipnagógicas

Son falsas percepciones que presenta una persona en su campo visual o auditivo; además, van a aparecer justo antes del sueño y, a menudo, simultáneamente con las parálisis mencionadas. Los contenidos suelen ser desagradables para la persona y pueden tener inclusive un carácter erótico.

2.5.3. Apnea del Sueño

Una pareja de esposos, recién casados, duerme profundamente. Ella duerme plácidamente, en cambio, su esposo duerme emitiendo unos fuertes ronquidos desagradables que llegan a despertar a su compañera. Al despertarse, ella se da cuenta de que su esposo tiene dificultades serias para respirar.

¿Qué es la apnea?

La apnea del sueño se presenta con mayor frecuencia en los hombres con exceso de peso, pero también es una alteración que aparece en todos los niños de uno a tres meses y se presenta en la fase del sueño REM. Mientras duermen se suspende de manera repentina su respiración por un lapso de 20 a 40 segundos, llegando a prolongarse en casos extremos hasta tres minutos. Se debe a la obstrucción de las vías aéreas durante la inspiración.

Aunque la apnea afecta tanto a jóvenes como a ancianos, lo normal es que aparezca a partir de los 40 años, de veinte a treinta veces, en ambos sexos. La apnea del sueño puede aliviarse enseñando a las personas a no dormir sobre su espalda y evitando los depresores respiratorios como los hipnóticos y el alcohol (William Ganong).

2.5.4. Hipersomnia

Es el sueño excesivo durante el día que se caracteriza por el aumento patológico de nuestra necesidad de dormir. Esto produce dificultades para atender y memorizar adecuadamente lo que aprendemos, también puede ocasionar alteraciones en el proceso de pensamiento. Se explica a partir de la existencia de una fuente de angustia, como una forma de escapar de la realidad y del estrés mediante periodos prolongados de sueño que pueden durar mucho tiempo.

Otras causas pueden estar asociadas frecuentemente a la depresión, la bulimia, un tumor cerebral, un traumatismo craneano-encefálico o al síndrome de Pickwick.

En la novela de Charles Dickens, *The Pickwick Papers*, Joe, un joven sirviente, siempre está dormido cuando se le necesita y ronca desmesuradamente. Esta variante de la hipersomnia, con dificultades respiratorias, se denomina por ello síndrome de Pickwick.

2.6. PARASOMNIAS

Son fenómenos que ocurren cuando estamos dormidos. Estos fenómenos no implican un problema grave. Así tenemos los siguientes:

2.6.1. Sonambulismo

En este tipo de alteración, la persona realiza una serie de actividades motrices como sentarse al borde de la cama, otros solo dan algunos pasos, y, a veces, pueden seguir caminando por la habitación, abrir una puerta y pueden tropezarse con algún obstáculo.

En este caso, independientemente de que la persona lleve los ojos cerrados o abiertos, no apreciarán nada. El sonámbulo no sueña, no escenifica sueño alguno, como antes se suponía.

El sonámbulo puede realizar acciones motoras automáticas como desvestirse, sentarse o caminar; sin embargo, la imagen de una persona caminando dormida con los brazos extendidos es sólo una versión caricaturesca difundida.

Se sabe, además, que esta alteración nunca tiene lugar durante el sueño REM, sino en el no-REM (etapas 3 y 4).

twitter.com/calapenshko

2.6.2. Pesadillas

Anoche desperté intempestivamente, llorando, ya que mientras dormía soñaba que alguien entraba a mi cuarto; todo mi cuerpo se puso rígido, sentí mucho miedo, todo fue horrible.

Es frecuente escuchar este tipo de relatos de personas que experimentan este fenómeno. Las pesadillas son sueños de contenido angustioso. Al despertar, la persona que la sufre experimenta una reacción leve de ansiedad y miedo (principalmente el miedo de volver a experimentarla cuando vuelva a dormir). Se ha encontrado que cuando las pesadillas son frecuentes tienen por causa cuadros de ansiedad y depresión. También es posible considerarlas como características del trastorno por estrés postraumático; por ejemplo, cuando se ha sido víctima de un desastre natural.

2.6.3. Somniloquios

Consiste en hablar estando dormidos, dichas verbalizaciones suelen ser incoherentes.

La interpretación de las ensoñaciones

La interpretación onírica de Freud

A diferencia de José y otros interpretadores de sueños de la antigüedad, Freud puso siempre la interpretación de la ensoñación en el pasado. Este autor dio una serie de conferencias en Viena, durante los semestres de invierno (1915-1916, 1916-1917); es decir, en plena Primera Guerra Mundial, ante un auditorio compuesto por hombres y mujeres, médicos y profanos. Estas lecciones fueron fielmente recogidas en un volumen extraordinario titulado Introducción al psicoanálisis. En él, Freud nos da algo inapreciable: con una gran frescura y sinceridad nos relata cómo, a partir del análisis de los actos fallidos y los lapsus lingüísticos, llegó a la conclusión de que al hacer participar al sujeto, mediante la asociación libre de palabras, se podía llegar a comprender el significado del error. Esto es importante para comprender su teoría posterior de la interpretación de los sueños, pues utilizó la misma técnica. Vemos así que Freud consideró desde un principio que el contenido manifiesto del sueño era algo así como un error o un disfraz, y que el sujeto, ayudado por el analista, debería encontrar él mismo el significado, el contenido latente de la ensoñación.

Ante todo no debemos olvidar que Freud previno a su audiencia, en las citadas conferencias, de que "el psicoanálisis es un procedimiento de tratamiento médico de personas que sufren de enfermedades nerviosas". Esto es importante, pues nos aclara que el autor no estaba interesado en el sueño y las ensoñaciones que podríamos considerar normales, y es necesario recordarlo cuando se analizan los resultados de las experiencias de los modernos laboratorios de sueño, que en su mayor parte emplean sujetos voluntarios sanos, generalmente jóvenes estudiantes. Decimos esto porque Freud, al hacer la división tajante entre el contenido manifiesto de la ensoñación y lo que llamó el contenido latente o "inconsciente", muestra un claro desinterés por las ensoñaciones simples, como las infantiles, en las cuales, según él, no se opera todavía una transformación debida a represión alguna, no habiendo censura ni ocultamiento. Es decir, a Freud no le interesaba el hecho fisiológico de dormir y soñar, cuando esto sucedía en forma manifiesta y tranquila. Admitía que los sueños infantiles, de los cuales proporciona tres ejemplos, son actos psíquicos inteligibles y completos que expresan, sobre todo, deseos, que al cumplirse en la ensoñación impiden que el sujeto despierte.

Las ensoñaciones serían, pues, las guardianas del sueño. Llegó a decir, en estas conferencias, que sin las ensoñaciones no se podría dormir.

Freud comenzó en 1900 algo así como un tratado de psicología científica, obra que abandonó para dedicarse de lleno al psicoanálisis. Su cambio de actitud fue sin duda debido a lo poco que se conocía entonces sobre la integración cerebral de la actividad mental, sobre la memoria y las emociones, y ni qué decir de la anatomía y la fisiología del sueño. Para Freud, como para la mayoría de los médicos de su tiempo, las enfermedades mentales eran puramente psicológicas y no estaban ligadas a ningún sustrato cerebral.

Freud adjudicó a la conciencia un papel de censura y represión que llegó a comparar, en una forma por demás pintoresca, con la censura que en los diarios de Viena, durante la guerra, se aplicaba a las noticias. Aquí hace una extrapolación que revela su pensamiento. El periodista que sabe que parte de su información va a ser, con seguridad, censurada, se las arregla para que "entre líneas" dicha información aparezca en el texto en forma latente. Esta obsesión por considerar el contenido manifiesto como un disfraz y el inconsciente como producto únicamente de la represión y la censura y "disparador" de los sueños, fue más tarde extendida por Freud al contenido simbólico del inconsciente, sobre todo sexual, debido tal vez a que el método de la asociación libre se estaba revelando como demasiado laborioso y poco productivo.

DE LA FUENTE, Ramón y Francisco J., ÁLVAREZ LEEFMANO. *Biología de la Mente*, 1998. pp. 296-299.

Reducción del dolor mediante la hipnosis

Quizá el mejor ejemplo de una aplicación práctica de la hipnosis sea la reducción de la respuesta dolorosa. Se ha demostrado que la hipnosis es un anestésico notablemente efectivo; de hecho, su uso estaba muy extendido en el siglo XIX, y lo único que lo interrumpió fue la introducción del éter y el cloroformo como substitutos más viables.

En el laboratorio se han estudiado extensamente dos tipos de dolor. En la investigación sobre el dolor isquémico, al sujeto se le aplica un torniquete o un puño para medir la presión arterial y después se le pide que ejercite los dedos y la mano. Al principio casi no hay dolor, pero después sé presenta un dolor intenso, que al cabo de 10 ó 20 minutos se hace casi intolerable. El dolor isquémico así provocado se asemeja al que se presenta después de la cirugía (Hilgard, 1975). En la investigación sobre el dolor de presión en frío, el brazo y la mano del sujeto se ponen en agua helada. El dolor es intenso, y se incrementa con rapidez; lo más que se puede tolerar es de 30 a 45 segundos.

A los sujetos hipnotizados se les sugiere que no sufrirán dolor alguno con ninguno de estos dos procedimientos. Independientemente de la sensibilidad de cada uno, todos los sujetos experimentan un efecto positivo. Con la prueba de la presión en frío, el 67% de los sujetos muy sensibles a la hipnosis mostró una reducción sustancial del dolor. Los sujetos cuya sensibilidad es media o baja, 17 y 13%, respectivamente, experimentaron una reducción significativa (Hilgard, 1975). Las pruebas con el dolor isquémico produjeron resultados comparables. Además, en este caso, al desaparecer el dolor, se eliminó también el incremento correspondiente de la presión arterial (Hilgard,1975).

Es obvio que para aliviar el dolor también pueden administrarse otros agentes, como aspirina o morfina. ¿Es posible comparar la hipnosis con estas drogas? Stern y sus colegas compararon los efectos de la hipnosis, la acupuntura, y la morfina, el diacepam (principal ingrediente del tranquilizante Valium), la aspirina y un placebo (Stern, Brown, Ulett y Sletten, 1977). Tanto en la prueba de presión en frío como en la del dolor isquémico, la mayor reducción del dolor fue en la condición hipnótica; la morfina quedó en segundo lugar, seguida muy de cerca por la acupuntura. El diacepam, la aspirina y el placebo no redujeron el tipo de dolor producido en estos experimentos. También en esta ocasión la superioridad de la hipnosis para reducir el dolor fue notable entre los individuos muy sensibles. La hipnosis

también es útil para reducir el miedo al dolor y la hipersensibilidad que lo acompaña. Si pensamos que algo nos va a hacer daño, es probable que nos duela más; con frecuencia la ansiedad es nuestro peor enemigo. Es común que en los procesos quirúrgicos se administre anestesia no tanto para evitar el dolor (excepto en la primera incisión con el bisturí), sino para reducir la ansiedad y evitar el choque (Barber, Spanos y Chaves, 1974).

Los factores psicológicos son un elemento importante en la percepción del dolor, y alguna vez todos hemos sido testigos de lo poderosos y desagradables que pueden ser. En una ocasión, un hombre que sufría un intenso temor neurótico a los dolores de muelas consultó a un psicoterapeuta. Las sugestiones hipnóticas de que su boca estaría anestesiada y que no sentiría dolor, aparentemente no fueron útiles, de modo que el terapeuta intentó un enfoque diferente. Una vez en trance hipnótico, el terapista sugirió al paciente que sería su mano izquierda la que estaría "extremadamente sensible". El dolor en la boca ni siquiera se mencionó. Al paciente se le garantizó que el dentista sería sumamente cuidadoso y que no "tocaría su mano izquierda" y funcionó, el miedo abrumador a sentir dolor en los dientes pasó a la mano, y el dentista pudo realizar "un extenso tratamiento dental... sin sugestiones directas de anestesia o agentes químicos" (Beahrs, 1971, pp. 83-84)

¿Por qué la hipnosis es tan útil para reducir el dolor? Ernest Hilgard, uno de los investigadores más activos en este campo, propuso una teoría que explica esos efectos. La teoría consta de dos componentes. El primero sólo implica una sugestión consciente; tratamos de convencernos a nosotros mismos de que el dolor va a disminuir o tratamos de no pensar en él, y confiamos en diversificar la atención, relajarnos y reducir la ansiedad" (Hilgard, 1977) Este enfoque está al alcance de todos, seamos o no sensibles a la hipnosis, y puede ser utilizado por personas cuya sensibilidad a la hipnosis es nula. No obstante, en el mejor de los casos esta sugestión consciente reducirá la percepción del dolor en un 20% aproximadamente. El segundo componente explica el 80% restante, y parece accesible sólo para aquellos individuos muy sensibles a la hipnosis. Hilgard lo describe como un proceso "similar a la amnesia" en el que la hipnosis impide que la percepción del dolor llegue a la conciencia de la persona (Hilgard, 1977). La hipnosis podría ayudar a reducir el dolor haciendo que la persona ponga su atención en otra cosa. Muchos programas que tratan de aliviar el dolor crónico la han utilizado de esta manera (Moore y Chaney, 1985).

Si bien se ha tenido éxito en la reducción del dolor, algunas otras afirmaciones, en especial las que te aseguran que es efectiva para combatir la obesidad, el hábito de fumar o el alcoholismo, aparentemente tienen pocas bases (Wádden y Anderton, 1982). Por ejemplo,

a alguien podrían decirle que al salir del estado hipnótico ya no tendrá deseos de fumar. Si bien la sugestión surte efecto, éste normalmente es de corta duración, y al cabo de algunas horas o días, la persona vuelve a experimentar el deseo de fumar (Coleman, Butchery Carson, 1984).

Efectos posthipnóticos

En la sugestión posthipnótica, a la persona hipnotizada se le sugiere algo que no se verificará hasta que salga del trance. Por ejemplo se le dice que sentirá comezón en la oreja cada vez que el hipnotista diga "perro". La idea es que los efectos de la sugestión pasen del estado hipnótico al normal. Como con frecuencia se trata de resultados no deseados, los hipnotistas hacen hincapié en que al salir del trance, el sujeto no recordará las sugestiones que se le hicieron durante él. Después de todo, el hipnotista de un teatro no desea que una mujer salga del espectáculo alucinando que hay un hipopótamo junto a ella; tampoco el psicoterapeuta del caso mencionado antes desearía que el paciente saliera del consultorio del dentista pensando que su mano izquierda es hipersensible. Se cree que la señal que cancela la sugestión anterior evita que esto pase, y cuando no sucede así, es muy fácil de explicar, como el siguiente ejemplo:

De la misma manera Evans sugirió amnesia al número 6 a un grupo de sujetos. Pretendía que ésta durara toda la sesión, pero uno de los sujetos malinterpretó la instrucción de que la amnesia relacionada con el número 6 duraría hasta una sesión programada para más tarde. El sujeto era profesor de matemáticas en una escuela secundaria y presentó mucha dificultad para enseñar en su salón de clase durante el tiempo que duró la sugestión (Perry, 1977, p. 264).

Supongamos que al hipnotista se le olvida cancelar la sugestión o que el sujeto malinterpreta la instrucción, ¿seguirá éste respondiendo a ella durante días, años, toda su vida? En realidad, aparentemente no existe el riesgo, o es muy pequeño, de que se presente este terrible resultado. En la mayoría de los casos, los efectos del trance desaparecen por sí solos. Es como si el sujeto mismo se diera la orden de cancelar la sugestión. En ciertos casos, los sujetos realmente se dan la orden de eliminar la sugestión.

DARLEY, GLUCKSBERG, KINCHLA, *Psicología*, 1990. pp. 184-187

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *Señale el enunciado que defina mejor la conciencia.*

   A) *El estado de alerta de una persona.*
   B) *La capacidad de reflexión o evaluación que realiza la persona.*
   C) *Formas de actividad psíquica.*
   D) *Cambios neurofisiológicos de la actividad consciente.*
   E) *Surge la interacción entre lo biológico y lo social.*

2. *¿Qué enunciado hace referencia a la actividad consciente?*

   A) *Cuando nos referimos a los contenidos o representaciones de una persona.*
   B) *Es una cualidad lograda en el proceso de antropogénesis.*
   C) *Es darse cuenta, se identifica con el pensamiento.*
   D) *Los estados de vigilia o sueño.*
   E) *Está determinada biológicamente.*

3. *Determine si los enunciados son verdaderos (V) o falsos (F) según corresponda y marque la respuesta correcta.*

   I. *La conciencia es exclusivamente humana.*
   II. *Los animales también tienen conciencia.*
   III. *Los contenidos de nuestra conciencia se objetivizan a través de conductas y sus resultados.*

   A) *VFF* B) *VFV* C) *FFF*
   D) *FVV* E) *FFF*

4. *El origen de la conciencia se explica a partir del determinante*

   A) *biológico.*
   B) *sociohistórico.*
   C) *individual.*
   D) *sobrenatural.*
   E) *genético.*

5. *La vez pasada fuimos al cine. Estábamos haciendo la cola para entrar y de pronto alguien gritó: "¡Mi cartera!". Nosotros volteamos hacia el lugar de donde provenía el grito. ¿Qué característica de la atención hallamos en este caso?*

   A) *distributiva*
   B) *direccional*
   C) *dispersa*
   D) *voluntaria*
   E) *constante*

6. *¿En qué caso se cumple con la característica de la distribuibilidad?*

   A) *Escuchamos directamente la voz del profesor.*
   B) *Nos orientamos a ver el gol que metió nuestro futbolista favorito.*
   C) *Cuando leemos y comemos al mismo tiempo.*
   D) *Primero comemos y luego jugamos.*
   E) *La vez pasada vimos una película por más de una hora.*

7. *Juan cuenta que de niño fue de paseo a Canta. Estuvo caminando por la orilla del río y, de pronto, escuchó la caída de las aguas muy cerca a él; al voltear encontró una hermosa catarata y se quedó observándola detenidamente ¿Ante qué tipo de atención nos encontramos?*

A) refleja
B) espontánea
C) voluntaria
D) premeditada
E) involuntaria

8. *Aquella etapa del ciclo no-MOR en la cual el sujeto logra tener su máximo testado de reposo y se encuentra en un estado de inconsciencia total es*

A) la vigilia.
B) la etapa 1.
C) la etapa 2.
D) el sueño ligero.
E) la etapa 4.

9. *Señale cuál de las siguientes expresiones no corresponde a una característica del sueño.*

A) La capacidad de respuesta disminuye.
B) El estado de activación cerebral está disminuido.
C) El sujeto puede adoptar una posición prona o supina.
D) Está regulado exclusivamente por el hipotálamo.
E) El sujeto presenta una suspensión parcial de su actividad consciente y voluntaria.

10. *La siguiente expresión:*
"Humberto relata que constantemente tiene sueños horribles y desagradables que le producen mucho miedo"
Corresponde a una alteración denominada

A) somniloquio.
B) terror nocturno.
C) narcolepsia.
D) pesadillas.
E) sonambulismo.

RESOLUCIÓN

1. *La conciencia es un rasgo distintivo del ser humano. Asociamos la conciencia al conocimiento que tenemos del mundo y de nosotros mismos. Este conocimiento nos permite reflexionar y evaluar condiciones, anticipar resultados, tomar decisiones además de ejecutarlas.*

Clave B

2. *La actividad consciente se refiere al conjunto de procesos psíquicos entre los que incluimos: percibir, recordar, imaginar, pensar, valorar, amar, etc. Esta capacidad propia del ser humano es producto del proceso de hominización (autoaprendizaje). El motor de su desarrollo fue la contradicción hombre-naturaleza, en la que el trabajo implicaba, y a la vez hacía posible, el descubrimiento de propiedades y procesos característicos de los objetos de la naturaleza.*

Clave B

3. *Analicemos los enunciados:*
   - *I. La conciencia es exclusivamente humana: Verdadero. Los animales tiene procesos psíquicos elementales que no involucran el nivel consciente. El doctor Pedro Ortíz la denomina "psiquismo inconsciente". La ausencia del lenguaje y la capacidad reflexiva, abstracta, evaluativa, etc., en los animales confirma esta aseveración.*
   - *II. Los animales también tienen conciencia: Falso. Se deriva de la explicación anterior.*
   - *III. Los contenidos de nuestra conciencia se objetivizan a través de las conductas y sus resultados: Verdadero. Hablar, por ejemplo, exterioriza nuestro pensamiento, una pintura expresa un conjunto de contenidos de nuestra conciencia (ideas, valorizaciones, sentimientos).*

Clave B

4. *Las investigaciones desde el campo de las ciencias sociales y los hallazgos en neurología corroboraron que la conciencia se origina en el seno de una sociedad, la cual se halla en un momento histórico determinado. Además, es en el trabajo, actividad de transformación de la naturaleza, en el que se origina y desarrolla la conciencia.*

Clave B

5. *En el ejemplo citado en la pregunta se aprecia la direccionalidad de la atención en la medida que existe una orientación de la actividad consciente hacia un determinado evento. Lógicamente, "al voltear" estamos focalizando nuestra conciencia selectivamente; sin embargo, la selectividad no aparece dentro de las alternativas.*

Clave B

6. *Si recordamos las características de la atención, vamos a encontrar en la distribución la cualidad que nos permite orientar nuestra actividad consciente hacia uno o más estímulos o realizar varias actividades; de hecho, disminuyendo la posibilidad de ejecutarlos exitosamente. Por ejemplo, muchos estudiantes realizan sus tareas académicas escuchando música al mismo tiempo, o cuando una persona come y lee al mismo tiempo.*

Clave C

7. *La pregunta está relacionada con el tipo de atención. Según la experiencia narrada y los contenidos vertidos en el capítulo correspondiente, nos permite concluir que se trata de la atención involuntaria, espontánea. Ahora, ¿por qué? Según lo narrado, no existía una premeditación previa u objetivo a cumplir, sino que el estímulo apareció y orientó la atención de nuestro visitante, quien se impresionó por la forma y el tamaño del hecho natural. De ahí que la respuesta sea atención espontánea.*

Clave B

8. *La fase en la que el sujeto o la persona llega a un máximo estado de reposo y de inconsciencia total es la etapa 4 de la fase no-MOR, fase que se caracteriza por la disminución de la despertabilidad: el sueño se hace más profundo y disminuyen los procesos oníricos.*

Clave E

9. *La expresión que no corresponde a una característica del sueño es "…. está regulado exclusivamente por el hipotálamo". Sabemos que las estructuras que participan en el ciclo del sueño y en la vigilia corresponden a la formación reticular, la cual compromete estructuras desde el tronco encefálico hasta la corteza cerebral.*

Clave D

10. *Si una persona presenta de manera frecuente este tipo de manifestaciones, las asociamos a una alteración porque trastoca la esfera afectiva o socioemocional del sujeto. Las pesadillas, tal y como se conoce a estas alteraciones, tienen diversas causas como la alimentación, algún conflicto o un miedo irracional. Estas se manifiestan a través de contenidos terroríficos en los sueños, asociados con una pesadez para mover las piernas o los brazos.*

Clave D

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *Mario cuenta que en el último examen resolvió casi todos los problemas de Matemática. Estuvo resolviéndolos alrededor de dos horas, ni el más leve ruido lo distrajo. ¿A qué características de la atención nos referimos?*

A) *selectiva-distributiva*
B) *selectiva-constante*
C) *constante-direccional*
D) *constante-intencional*
E) *direccional-constante*

2. *Señale el enunciado que más se acerque a la definición de atención*

A) *Es el estado de alerta ante cualquier estímulo.*
B) *Es la orientación de la actividad consciente hacia un estímulo.*
C) *Es la capacidad de mantener constante la actividad consciente.*
D) *Es una cualidad innata en el ser humano.*
E) *Es un proceso psicológico de naturaleza cognitiva.*

3. *Caminando por una calle, una fuerte discusión entre dos personas nos llamó la atención. ¿A qué tipo de atención corresponde el ejemplo?*

A) *voluntaria*
B) *espontánea*
C) *refleja*
D) *dispersa*
E) *flotante*

4. *Si al dormir una persona tiene el sueño inquieto, fuertes ronquidos y, por breves momentos, se le detiene la respiración, presenta una alteración denominada*

A) *hipersomnia.*
B) *insomnio.*
C) *somniloquio.*
D) *sonambulismo.*
E) *apnea del sueño.*

5. *¿Cuál es la principal finalidad del sueño según el psicoanálisis?*

A) *Lograr el estado de reposo.*
B) *Resolución parcial de conflictos.*
C) *Lograr la reparación.*
D) *Liberar los impulsos instintivos y satisfacer necesidades o deseos.*
E) *Restablecer el cuerpo y cerebro de la fatiga.*

6. *¿Qué tipo de actividad psíquica presentan por igual un recién nacido humano y uno animal?*

A) *consciente*
B) *perceptual*
C) *motivacional*
D) *pensante*
E) *inconsciente*

7. *Señale la afirmación incorrecta sobre la conciencia.*

A) *Es exclusiva en el ser humano.*
B) *Es una cualidad de la actividad psíquica humana.*
C) *Está relacionada solo con valoraciones morales.*
D) *Integra los diversos componentes de la personalidad.*
E) *Se forma desde la infancia.*

8. *El factor biológico que se constituye como base para la aparición de la conciencia es*

A) *el desarrollo del lenguaje.*
B) *sólo el lóbulo frontal.*
C) *la mielinización neuronal.*
D) *el desarrollo de la corteza cerebral asociativa.*
E) *la mayor cantidad de neuronas.*

9. *La siguiente expresión:*
"Raúl es una persona que tiene una necesidad incontrolada de querer dormir"
corresponde a una alteración denominada

A) *insomnio.*
B) *narcolepsia.*
C) *hipersomnia.*
D) *apnea del sueño.*
E) *pesadilla.*

10. *En el sueño MOR*

A) *las ondas cerebrales son lentas.*
B) *predominan las ondas delta.*
C) *hay muecas faciales.*
D) *desaparecen las imágenes oníricas.*
E) *el sujeto está a punto de despertarse.*

11. *La depresión y la ansiedad pueden causar*

A) *apnea del sueño.*
B) *parálisis del sueño.*
C) *narcolepsia.*
D) *insomnio.*
E) *cataplejia.*

12. *En relación con los ensueños, señale la afirmación incorrecta.*

A) *Aparecen en la fase MOR.*
B) *Tienden a repetirse.*
C) *No siempre se recuerdan.*
D) *Hay coherencia en su desarrollo.*
E) *Están motivados por deseos y temores.*

13. *Si en medio de la muchedumbre alguien nos llama por nuestro nombre, atender dicho estímulo corresponde a un tipo de atención denominada*

A) *voluntaria.*
B) *espontánea.*
C) *refleja.*
D) *flotante.*
E) *difusa.*

14. *Frente a un terremoto, la desesperación no nos permite encontrar las llaves de la casa. Esto corresponde al nivel de vigilia denominado*

A) *excesivo.* B) *atento.* C) *relajado.*
D) *difuso.* E) *selectivo.*

15. ¿Cuál es el estado de conciencia más adecuado para la solución racional de problemas?

A) vigilia excesiva
B) vigilia atenta
C) vigilia relajada
D) atención flotante
E) atención dispersa

16. ¿Cuál de los siguientes no es un factor interno que afecta la atención?

A) el interés
B) la voluntad
C) la motivación
D) el movimiento
E) la fatiga

17. Poder atender más de un foco a la vez, es una propiedad de la atención denominada

A) dirección.
B) selección.
C) constancia.
D) distribuibilidad.
E) intencionalidad.

18. La creatividad por asociación libre de ideas está favorecida en un estado de conciencia denominado

A) vigilia excesiva.
B) vigilia atenta.
C) vigilia relajada.
D) sueño MOR.
E) sueño no-MOR.

19. A la suspensión momentánea de la respiración durante el sueño se le denomina

A) insomnio.
B) hipersomnia.
C) apnea del sueño.
D) sonambulismo.
E) somniloquio.

20. El estado de conciencia en el cual nuestros procesos psicológicos se producen de manera óptima es la

A) vigilia excesiva.
B) vigilia atenta.
C) vigilia relajada.
D) hipervigilia.
E) atención flotante.

UNIDAD

4

Procesos psíquicos superiores:
Procesos cognitivos

- Capítulo VIII: Sensación.
- Capítulo IX: Percepción.
- Capítulo X: Memoria.
- Capítulo XI: Pensamiento.
- Capítulo XII: Imaginación.

PSICOLOGÍA

Oráculo desenmascarado

En tiempos remotos, en un país oriental había un oráculo famoso. A diferencia de otros oráculos, ése profetizaba no sólo una divinidad, sino tres: el Dios de la Verdad, el Dios de la Mentira y el Dios de la Diplomacia.

Los dioses estaban representados por imágenes completamente iguales situadas tras un altar, ante el cual se arrodillaba la gente que buscaba consejo.

Los dioses siempre respondían gustosos a las preguntas. Pero se parecían tanto, que nadie podía establecer si contestaba el Dios de la Verdad, al cual había que creer, o el de la Mentira, que mentía siempre, o el de la Diplomacia, quien podía decir un embuste o la verdad.

Eso hacía el juego a los sacerdotes y fomentaba la fama del oráculo, puesto que los dioses siempre tenían razón.

Pero un día se encontró a un hombre que parecía un simplón, al que se le ocurrió hacer lo que no lograban los sabios más grandes. Resolvió identificar a cada uno de los dioses.

El hombre entró en el templo y preguntó al dios de la izquierda:

– ¿Quién está a tu lado?

– El Dios de la Verdad – respondió aquél.

Entonces preguntó al dios que estaba en el centro:

– ¿Quién eres tú?

– El Dios de la Diplomacia –le contestó.

Por último, preguntó al dios de la derecha: – ¿Quién está a tu lado?

– El Dios de la Mentira – fue la respuesta.

– Ahora todo está claro – dijo el hombre.

Platonov, K. Psicología recreativa

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

SENSACIÓN

Capítulo VIII

Objetivos

- *Conocer la actividad psíquica sensorial.*
- *Diferenciar las distintas modalidades sensoriales.*
- *Fundamentar la importancia de la actividad sensorial, principalmente en el procesamiento cognitivo de información.*

Introducción

"Nada hay en la mente que no haya estado antes en los sentidos", decía Aristóteles. Y, aunque se pueden poner reparos a esta afirmación, hay que reconocer que la sensación es el punto de partida de nuestro conocimiento de la realidad, a partir de la cual se producirán procesos más complejos de conocimiento que nos permitirán arribar, finalmente, a conocimientos de carácter racional.

Sin embargo, como se puede suponer, el planteamiento anterior sólo es válido para el hombre. En cambio, los animales solo acceden a un nivel básico de información sensorial, aunque, por otro lado, ello les va a garantizar la posibilidad de dar respuestas adaptativas a su entorno: localizar e identificar el alimento, la pareja o el enemigo. Sentir está, por lo tanto, ligado a la sobrevivencia.

La sensación, como proceso psíquico, está presente en el hombre, inclusive desde antes del nacimiento. El feto es sensible al sonido, a la luz y es capaz de experimentar sabores. La experimentamos, incluso, mientras dormimos; por ejemplo, al sentir frío soñamos estar en el Polo Norte. Las sensaciones no solo están ligadas a la actividad cognitiva, sino también a la afectividad: las caricias que recibe el bebé son sensaciones afectivas y placenteras, y las sensaciones olfativas están casi siempre ligadas a experiencias emocionales de agrado o desagrado (cuando se capta un exquisito perfume o un fétido olor, por ejemplo).

Nuestra vida se desarrolla en un mundo lleno de estímulos. Si no tuviésemos la capacidad de sentir el entorno, no podríamos sobrevivir en él, tampoco podríamos adaptarlo a nuestras necesidades. Necesitamos tanto de la información sensorial que incluso hemos generado formas de superar nuestras limitaciones sensoriales naturales usando microscopios, telescopios, radares, teléfonos, etc., en situaciones en los cuales ojos y oídos son insuficientes.

En el marco de nuestras relaciones sociales, la comunicación con los otros involucra múltiples experiencias sensoriales, a partir de las cuales podemos interactuar adecuadamente. La mirada, el tono de la voz, el contacto físico, entre otros, son indicadores que nos permiten saber de las intenciones, actitudes o afectos de los demás. Esta percepción se experimenta, muchas veces, sin necesidad de estar conscientes plenamente de ello; por ejemplo, una emoción amorosa de la pareja provocará en ella una dilatación pupilar que no captaremos conscientemente, pero nos hará percibirla más atractiva que de costumbre.

Ahora, veamos cómo se produce este proceso.

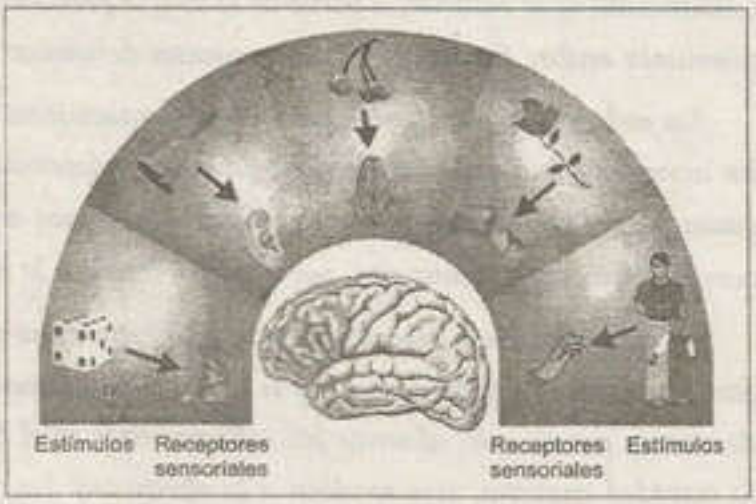
1 Definición

Al vivir en una estrecha relación con el mundo somos capaces de captar todo un conjunto de estímulos. Si nos acercamos a la hoja de un libro, captaremos su color, su textura, su olor y estaremos experimentando, sensorialmente, dichos estímulos. Todo ello se percibe a través de la sensación.

> La sensación es el proceso psíquico mediante el cual el organismo capta a nivel cerebral las distintas cualidades y atributos aislados de los objetos y fenómenos del medio (externo e interno) a través de los receptores sensoriales.

Mediante la sensación captamos, activamente, tanto los estímulos originados en nuestro ambiente físico como los generados por el funcionamiento orgánico de nuestro cuerpo. De allí que la sensación tenga una **función cognoscitiva** con la cual se convierte en un proceso que permite aprehender o captar el mundo que nos rodea.

Por otro lado, la sensación depende de estímulos, los que deben poseer una mínima intensidad para ser captados por los receptores de los sentidos.



Todo un mundo ingresa a través de nuestros sentidos. ¿Cómo sería nuestro conocimiento si no captásemos olores, sabores, sonidos, colores...? Nuestras sensaciones tienen un profundo efecto sobre nuestro comportamiento cotidiano.

Los **receptores** forman parte de los sentidos, conjuntamente con un **órgano sensorial** que los contiene, un **nervio** que lleva información y una zona específica del **cerebro** donde se produce finalmente la sensación. Es por ello que la sensación es resultado de la actividad de los sentidos.

La sensación humana es la **fase inicial** del **conocimiento** por ser un proceso de captación de información que experimentamos continuamente, el cual sirve de base para los procesos psicológicos más complejos, tales como la percepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento.

Gracias a la sensación se captan cualidades aisladas de los objetos y fenómenos de la realidad: sonidos, colores, olores, sabores, etc. Un objeto tiene múltiples cualidades que pueden ser captadas sensorialmente por los distintos órganos de los sentidos; en consecuencia, un solo órgano, o un solo sentido, no puede captar integralmente toda una variabilidad de características. Por ejemplo, al acercarnos a una rosa no solo captamos su forma, tamaño y color (sensaciones visuales), sino también su aroma o fragancia (sensación olfativa), y si la tocamos, experimentaremos, además, la suavidad de sus pétalos o el dolor por sus espinas. De allí que para captar las cualidades de un mismo objeto hacemos uso de diversos sentidos.

Toda esta información ingresa sensorialmente de forma separada o aislada a través de cada órgano sensorial, dado que hay receptores específicos para estímulos específicos. Una vez llegado al nivel cerebral se producirá la síntesis o integración de toda esta información, lo que permitirá la formación de imágenes íntegras; pero esto corresponde ya no a la sensación, sino a otro proceso estrechamente ligado con ella denominado percepción (véase el capítulo siguiente).

La sensación corresponde, por lo tanto, al primer nivel, el más elemental del conocimiento que el hombre tiene de la realidad.

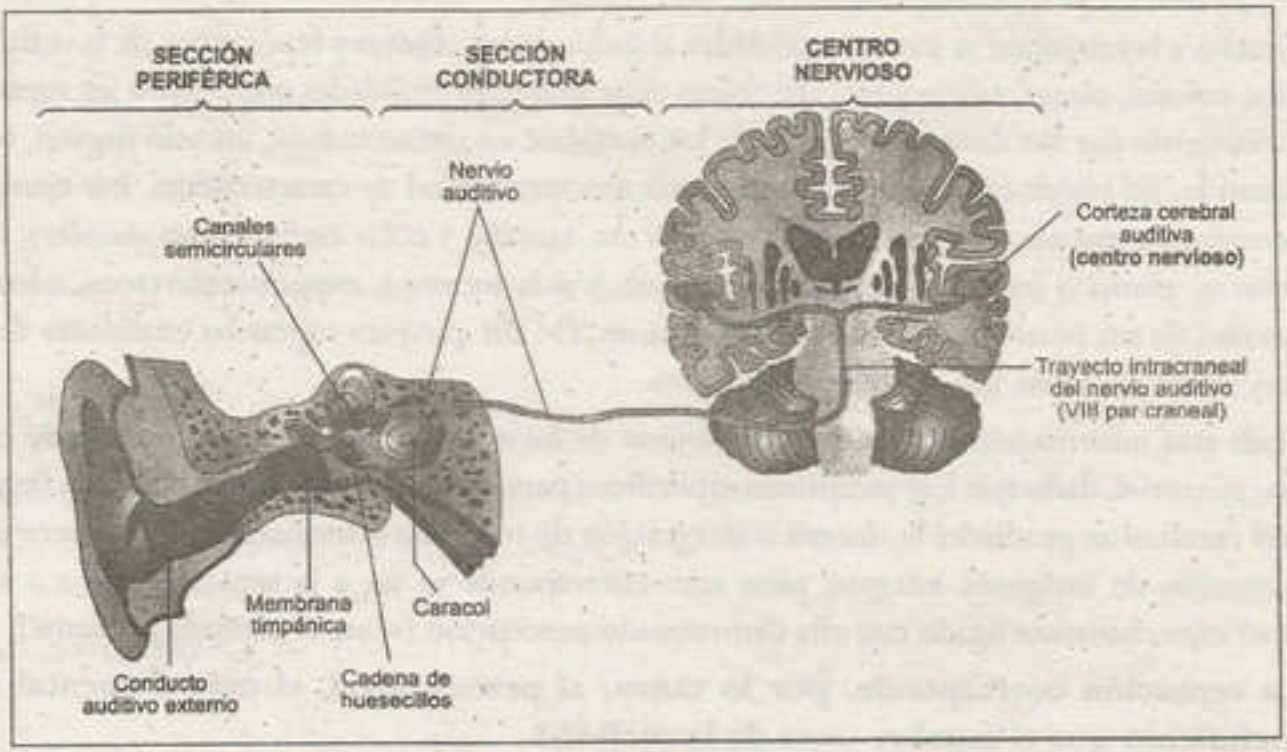
Es necesario recalcar que los procesos reales de representación del mundo no se producen casi nunca de manera aislada. El hombre no interactúa con manchas cromáticas, sonidos sueltos o contactos aislados, sino que vive en un mundo de cosas, objetos y personas que percibe como una situación compleja. Esto supone un proceso en el cual se produce el paso de sensaciones aisladas, en percepción integral, "del reflejo de indicios aislados al reflejo de objetos o situaciones completas"[1].

Pero, incluso a nivel de la sensación, existe ya interacción, lo que equivale a decir que los órganos de los sentidos no siempre funcionan aisladamente, sino que pueden influirse recíprocamente. Esto significa que el funcionamiento de un órgano puede estimular o inhibir el trabajo de otro órgano sensorial. Por ejemplo, una excitación sonora (como un silbido) puede agudizar nuestra sensibilidad ante estímulos luminosos; a su vez, ciertos olores pueden agudizar nuestra sensibilidad acústica, etc.

[1] LURIA, Alexander Románovich. *Sensación y percepción*, 1981. p. 59.

2 Base anátomo-fisiológica

La sensación es un proceso psicológico que se produce en el cerebro a partir de estimulación proveniente de la realidad externa e interna, y en ello participa todo un sistema sensorial encargado de producirla. Pero, para sostener esta afirmación es necesario tener bien claro qué se entiende por sistema sensorial o sentido.



Sistema sensorial. Un sistema o analizador sensorial está compuesto de una sección periférica (receptores sensoriales), una sección conductora (nervio sensorial) y un centro nervioso (en el sistema nervioso central). En la figura tenemos la base anátomo-funcional de la sensación auditiva. Se aprecian como receptores a las células ciliadas del órgano de Corti que se encuentran en el oído interno, la sección conductora está constituida, en este caso, por el nervio auditivo; finalmente, el centro nervioso donde se produce esta sensación es la corteza cerebral auditiva localizada en el lóbulo temporal.

El **sistema sensorial**[2], llamado también sentido, es una estructura orgánico-funcional que se encarga de captar y procesar información del medio externo e interno. Es el producto de la adaptación y de la evolución; además, mediante estos prolongados procesos se ha adaptado a nuestros requerimientos específicos.

Las estructuras básicas de un sistema sensorial o sentido lo constituyen los **receptores**, un **nervio sensorial** (que lleva la información hacia el sistema nervioso central) y los **centros nerviosos** (donde se va a recepcionar y analizar la información sensorial proveniente de los diferentes receptores sensoriales especializados).

[2] Iván Pávlov denominó analizador sensorial a este complejo sistema que permite el análisis y la síntesis de las excitaciones y, por lo tanto, no es un receptor pasivo de energía.

En cada sistema sensorial sucede una serie de procesos básicos, los cuales tienen como fin asegurar la captación óptima de información.

Cada sistema funciona con un receptor, es decir, una célula nerviosa especializada que transforma la energía física, química o mecánica (como la presión, la humedad, etc.) en otro tipo de energía: el impulso nervioso. Este proceso se llama **transducción**.

La **transducción** es, pues, una transformación de energía en información nerviosa. Así, por ejemplo, las ondas sonoras son captadas para luego ser transformadas en impulso eléctrico, todo ello ocurre gracias a los receptores (células especializadas del órgano de Corti) ubicados dentro del oído.

Los receptores son células especializadas encargadas de captar una determinada clase de **estímulo**, y debemos entender por estímulo a cualquier manifestación de energía capaz de excitar un receptor sensorial. El mensaje que se transmite por las fibras nerviosas tiene una naturaleza física; es decir, se expresa en forma de energía o como un impulso eléctrico.

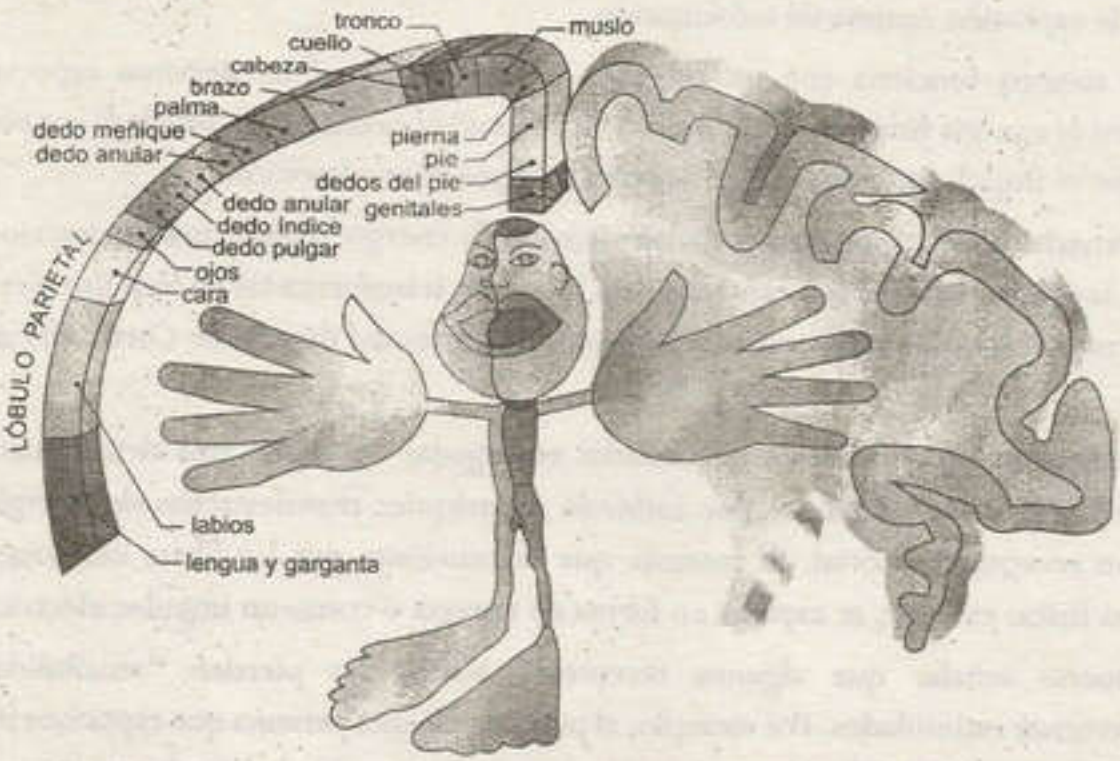
Es bueno señalar que algunos receptores sensoriales pierden "sensibilidad" al ser constantemente estimulados. Por ejemplo, el perfume de una persona que captamos inicialmente ya no lo percibimos al cabo de un instante breve. Esta propiedad se denomina **adaptación sensorial** y su utilidad consiste en que los órganos sensoriales van a ser capaces de seleccionar información que nos interesa en un lugar y en un momento determinado, sin ocuparse de estímulos constantes.

Las células receptoras actúan de manera grupal y la información sensorial que envían llega al sistema nervioso a través de un sistema de nervios (cordón o haz de axones de las neuronas sensoriales) que conducen el impulso nervioso.

La información sensorial llega, generalmente, al cerebro (áreas de corteza y subcorteza) y, en él, la actividad eléctrica del cerebro procesa información abarcando grandes grupos de neuronas, por lo que se produce el proceso psicológico llamado sensación.

SISTEMA SENSORIAL		
Componentes		¿Qué se produce?
1	Sección periférica: Receptores	Excitación, transducción
2	Sección conductora: Vía aferente (nervio senorial)	Conducción del impulso nervioso
3	Centro nervioso	Sensación

Componentes y funciones del sistema sensorial



LÓBULO PARIETAL: Centro nervioso de las sensaciones táctiles. Si el tamaño de nuestro cuerpo estuviese diseñado en función de la cantidad de tejido cerebral del área sensorial del lóbulo parietal, a cargo de las sensaciones táctiles de cada parte de nuestro cuerpo, presentaría el aspecto de la figura dibujada arriba (nótese la correspondencia entre las áreas sombreadas del lóbulo parietal izquierdo y las áreas sombreadas del lado derecho del homúnculo). Existen diversas áreas sensoriales ligadas a la sensación. Una de las más grandes corresponde al lóbulo parietal, centro de las sensaciones táctiles de todo el cuerpo (izquierda).

3 Modalidades sensoriales

Cada tipo de sensación recibe el nombre de modalidad sensorial, la cual es la distinta calidad que permite diferenciar unas sensaciones de otras. Aunque es muy frecuente escuchar hablar de los cinco sentidos, en realidad, existen más modalidades sensoriales. Una forma muy frecuente de clasificarlos es, en función a la naturaleza de los receptores sensoriales.

- **Sensaciones exteroceptivas**

Nos permiten obtener información del medio externo. Se incluyen las sensaciones visuales, auditivas, gustativas, olfativas y táctiles. Asimismo, estas últimas incluyen sensaciones

de tacto discriminativo (como sentir texturas, grosores, formas, etc.), térmicas (frío o calor), de presión (como recibir un apretón de manos) y algésicas (cuando sentimos dolor).

- **Sensaciones propioceptivas**

  Registran el movimiento y la posición del cuerpo. Se incluyen las sensaciones de equilibrio y orientación, además de las sensaciones cinestésicas o kinestésicas (sensaciones del movimiento del propio cuerpo).

- **Sensaciones visceroceptivas**

  Llamadas también cenestésicas o viscerales, informan acerca del estado interno del organismo. Entre estas se incluyen el hambre, la sed, la fatiga, las sensaciones de náuseas, los cólicos, etc.

A continuación desarrollamos algunas de estas modalidades sensoriales (se incluye al final del capítulo un cuadro general de las sensaciones, p. 235).

3.1. LA SENSACIÓN VISUAL

En muchas formas de vida, la visión es de gran importancia para poder obtener conocimiento respecto de cómo están dispuestos cada uno de los elementos y objetos que conforman la naturaleza externa.

El conocimiento de estos objetos, así como de un conjunto de acontecimientos en el ambiente, dependen de información específica como forma, tamaño, textura, brillo, color y movimiento.

Por ello, la visión es el sistema sensorial predominante en la especie humana, pues para conocer no necesariamente requerimos tocar u oler, a la distancia podemos tener una imagen sensorial de los estímulos.

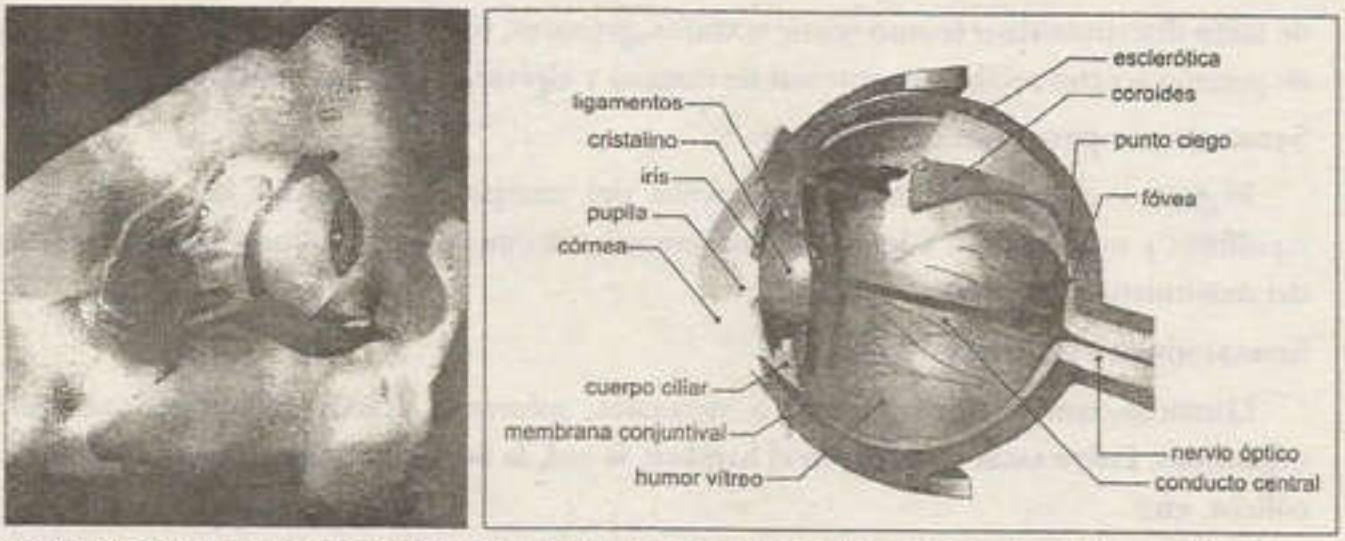
El órgano para las sensaciones visuales es el globo ocular.

3.1.1. La máquina de ver

Nuestros ojos son unos cuerpos especialmente estructurados para captar las impresiones luminosas existentes. Cada uno de nuestros ojos está constituido por otros órganos anexos que lo protegen y permiten el cumplimiento de su función.

Cada ojo es un órgano situado en la parte superior de nuestra cara que se alojan en el interior de dos cavidades óseas llamadas órbitas, las cuales son dos estructuras óseas formadas por huesos del cráneo y de la cara.

El globo ocular humano tiene la forma de una esfera ligeramente aplanada de arriba hacia abajo (sorprende saber que tiene la misma dimensión en cualquier persona, sea gorda, alta o delgada).



A la derecha, **corte transversal del globo ocular**. El ojo humano es la estructura orgánica en la cual la energía luminosa se convierte en un código comprensible para el cerebro. Los receptores ubicados en la retina recepcionan la luz y la transforman en un impulso eléctrico, el cual es enviado al lóbulo occipital del cerebro para su interpretación.

Anatómicamente, nuestros ojos están conformados por tres capas o túnicas y dos medios líquidos para su adecuado funcionamiento. La cubierta externa es protectora y se llama **esclerótica**; es la más extensa, gruesa y compacta, además, forma la parte blanca del ojo. En su lado anterior, la esclerótica se abomba y se hace transparente. A esta parte de nuestro ojo la llamamos **córnea**.

La capa media o cubierta intermedia está constituida por la coroides, el cuerpo ciliar y el **iris**: la coroides es la capa oscura del globo ocular. El cuerpo ciliar altera la forma del cristalino para adaptarlo a la visión cercana o lejana. El iris es la porción coloreada del ojo (marrón o celeste, etc.) que posee una abertura llamada **pupila**, encargada de regular el ingreso de luz al interior del ojo. El mismo mecanismo fue imitado para diseñar el obturador de la cámara fotográfica.

La tercera túnica o capa interna es la **retina**, la cual consta de tejido nervioso formado por fotorreceptores (conos y bastones). Estas células nerviosas especializadas cumplen la función de transformar la energía luminosa en impulsos nerviosos (transducción).

Además de estas estructuras, existen otras que refractan los rayos luminosos que ingresan al ojo, enfocándolos sobre la retina. Una de ellas es el **humor acuoso**, el cual llena la cavidad anterior del globo ocular entre el iris y el cristalino, también sirve para nutrir a la córnea y al cristalino, pues estas estructuras no poseen vasos sanguíneos. Al acumularse excesivamente puede presionar la retina de tal forma que esta se desprenda, lo cual podría causar ceguera.

Otro medio refractario en forma de lenteja es el **cristalino**, este es un lente que se encuentra detrás del iris y está fijado mediante unos ligamentos que, al extenderse, ajustan la forma de la lente para mantener enfocada la imagen del objeto en la retina.

En la visión lejana, los ligamentos están tensos y el cristalino se aplana; en cambio, si la visión es cercana, la tensión de los ligamentos se afloja, engrosándose el cristalino.

Asimismo, detrás del cristalino, ocupando la mayor área interna del ojo, se localiza una estructura gelatinosa llamado **humor vítreo**, el cual mantiene la presión intraocular, impidiendo de este modo el desprendimiento de la retina.

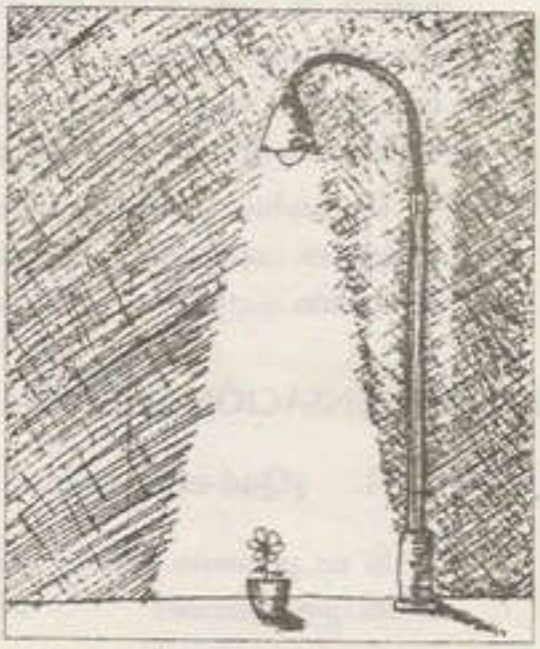
La presión intraocular que ejerce el humor vítreo impide el desprendimiento de la retina.

Sin embargo, el ojo es sólo una parte de una estructura orgánica más compleja que involucra al nervio óptico y al lóbulo occipital de nuestro cerebro. El ojo sólo se encargará de elaborar una imagen inicial que será procesada por los conos y los bastones, los cuales enviarán dicha información en forma de impulso nervioso hacia las neuronas del área occipital del cerebro que elaborará la imagen sensorial (sensación).

3.1.2. La visión, así es como podemos ver

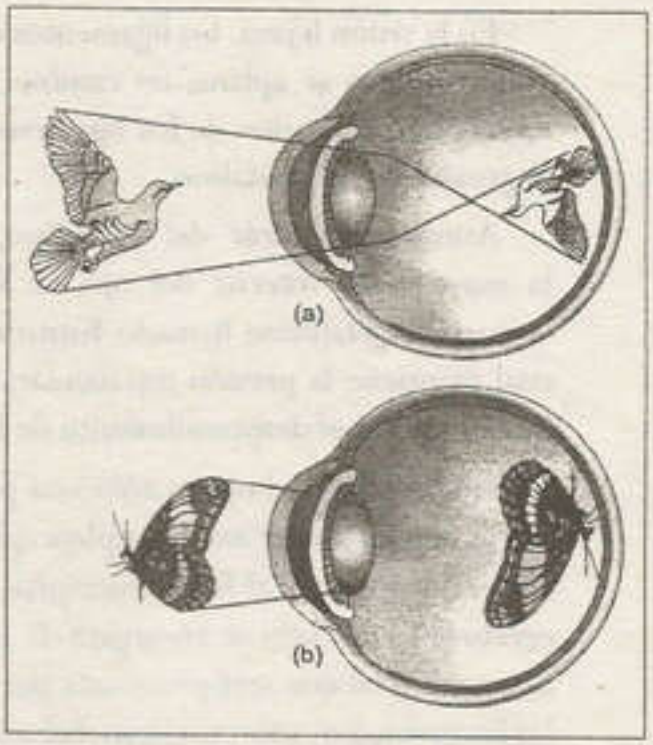
Para cualquier persona común, la sensación visual es un proceso relativamente simple, pues solo se trataría de una cuestión de abrir los ojos y mirar; sin embargo, sabemos que el proceso visual es enormemente complejo e interesante.

Para entenderlo, debemos considerar el mundo que nos rodea y, en él, los estímulos que lo conforman. El estímulo externo que produce la visión es la energía luminosa. Todas las cosas que vemos a nuestro alrededor no producen luz propia y, si se pueden ver, es porque los objetos reflejan la luz que reciben de alguna fuente, como el sol o un foco de alumbrado. Al impactar la luz sobre la superficie de algún objeto esta es reflejada (o bien absorbida por el objeto y convertida en calor).


La luz que ilumina nuestros ojos no es más que ondas de radiación electromagnética a la que nuestro órgano sensorial ocular responde sensiblemente, ya que al ponerse en contacto con el ojo este se ha especializado para captar el espectro visual.

Después de haber penetrado la pupila, la luz continúa su camino a través del cristalino.

Esta estructura tiene como única función aportar la capacidad de desviación necesaria para enfocar las imágenes de los objetos cercanos sobre la retina. Al enfocar la luz adecuadamente en el fondo del ojo, el cristalino modifica su espesor. Los objetos distantes requieren un cristalino plano; en cambio, los objetos cercanos uno redondeado (veáse figura de la derecha).



El cristalino modifica su espesor según la distancia del objeto. Ante objetos distantes se aplana (a), ante objetos cercanos es más redondeado (b).

Una vez que la luz atraviesa la pupila y el cristalino, llega a la **retina**, en la cual la energía luminosa se transforma en mensajes nerviosos que serán enviados hacia el cerebro por el nervio óptico. Esta capa, la retina, es la estructura más sensible a la luz que existe actualmente. Algunos sectores de la retina reciben la luz de partes diferentes del campo visual exterior. La retina no es uniforme, pues existe una zona especializada llamada fóvea.

En realidad, la retina es una estructura del grosor de una hoja de papel fino que contiene dos tipos de células nerviosas, llamadas **fotorreceptores** porque cumplen la función de captar la luz. Estos fotorreceptores están constituidos por conos, los cuales se ubican en toda la retina y, muy especialmente, en una zona llamada **fóvea**. Su función es muy notoria en condiciones de luz brillante, por ello desempeñan un papel importante en la visión del color y favorecen la percepción de finos detalles.

En cambio, los **bastones** se encuentran alrededor de la fóvea y desempeñan un mejor trabajo en condiciones de escasa iluminación, gracias a su función podemos ver en una habitación oscura o en la noche.

3.2. LA SENSACIÓN AUDITIVA

3.2.1. ¿Qué es el sonido?

Si un pequeño alfiler cayese a cierta distancia de una persona, ¿serían sonidos las ondas que generase?

Aquí las posibles respuestas:

Algunos responderán que ¡NO!, pues afirmarán que el sonido es elaborado por el cerebro del sujeto y requiere necesariamente de alguien que lo escuche. Eso significa que si no hay sujeto no hay sonido.

En cambio, otros dirán que sí, pues el sonido no es algo que existe en nuestras cabezas. El sonido es un hecho objetivo.

Con la segunda afirmación se está asumiendo una postura objetiva, dado que el sonido se da independientemente de nuestra conciencia: se escuche o no, el sonido existirá.

A partir del planteamiento anterior podemos conocer de forma real la naturaleza del sonido. En consecuencia, el sonido sería más que ondas sonoras que resultan del cambio de presión causado por el choque y la separación de moléculas en el aire, lo cual sería fuente generadora de energía. Por ejemplo, esta energía se genera de las vibraciones de las cuerdas de un violín, las de una lengüeta de clarinete o las vibraciones de las cuerdas vocales en la voz humana.

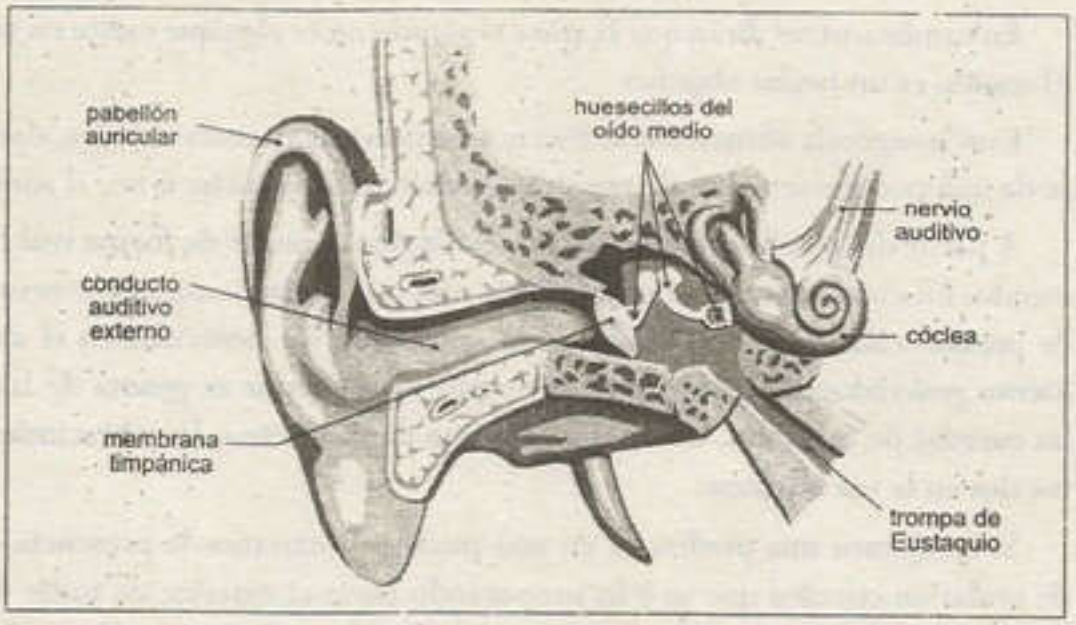
Si arrojamos una piedrecita en una piscina, notaremos la presencia de un conjunto de ondas en círculos que se irán propagando hacia el exterior en todas direcciones. Del mismo modo, los estímulos físicos para la audición se desplazan como una serie de ondas invisibles. Todo cuerpo u objeto es generador de estas ondas.

La mayor parte de los sonidos que escuchamos se transmiten a través del aire, sin embargo, cualquier sustancia "elástica", sólida, líquida o gaseosa puede transmitir el sonido. Por ejemplo, el sonido de una locomotora distante puede escucharse colocando la oreja sobre el riel, así como los indios oían, colocando la oreja sobre la tierra, sonidos que no se podían captar en el aire, ello les permitía oír una manada acercándose por el camino. El líquido es un excelente conductor del sonido; si alguna vez está en una piscina, oirá el chasquido de dos piedras estando sumergido en el agua. Ello demuestra que el sonido no viaja en el vacío, ya que si estuvieras experimentalmente en él, no escucharía absolutamente nada, puesto que la transmisión del sonido requiere de un medio. Durante el día podemos observar un conjunto de experiencias que nos aclaran algunas características del sonido. Por ejemplo, en la sierra, durante el invierno, el trueno se oye después del destello del relámpago. Esto permite afirmar que el sonido no solamente requiere de un medio para transmitirse, sino que, además, lo hace a una determinada velocidad. La rapidez del sonido depende de las condiciones del viento, de la temperatura y de la humedad.

3.2.2. La audición, así es como podemos oír

Las sensaciones auditivas resultan de la acción de las ondas sonoras sobre los receptores auditivos. Las ondas sonoras son oscilaciones longitudinales de las partículas del aire generadas por el movimiento de algún cuerpo que las origina.

Estas ondas son captadas en la parte externa del órgano auditivo, llamado también **oído externo**, el cual permitirá, a nivel del **conducto auditivo externo** el ingreso de las ondas sonoras hacia la membrana timpánica.



Oído humano. Las ondas sonoras (alteraciones del aire) ingresan por el conducto auditivo (oído externo) y producen alteraciones en el tímpano (oído medio). Este movimiento, a su vez, produce movimiento en la endolinfa contenida en la cóclea (oído interno). Si se mueve el líquido, unas minúsculas células ciliadas (órgano de Corti) cambian de posición y se generan los impulsos nerviosos que a nivel de nuestro cerebro oímos como sonido.

El oído medio se encuentra detrás del tímpano y los estímulos viajarán a través de los huesecillos: **yunque, martillo** y **estribo**. En el oído interno se ubica una estructura ósea en forma de caracol, dicho caracol (llamado también cóclea), está lleno de líquido (endolinfa y perilinfa). Las modificaciones del aire generan, como ya se mencionó anteriormente, oscilaciones en el tímpano que serían transmitidas por el sistema de huesecillos hacia la ventana oval, poniendo en movimiento la endolinfa (líquido) en el caracol. Es decir, las oscilaciones periódicas del aire causan movimientos oscilatorios del líquido en el caracol.

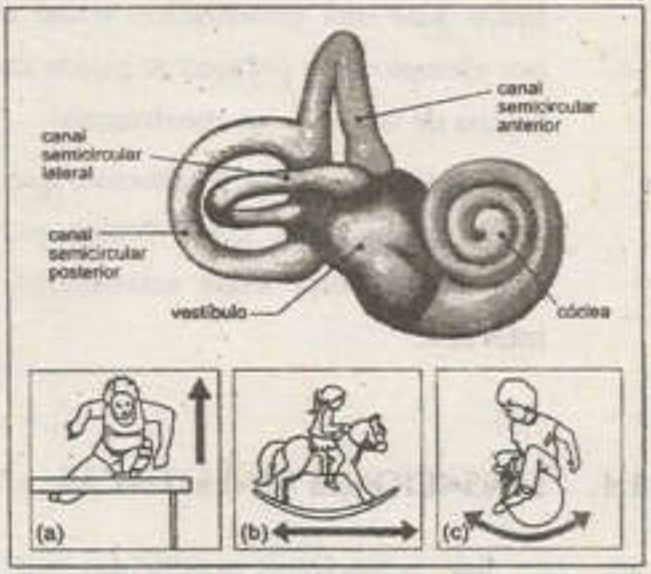
Al interior del caracol encontramos una membrana denominada basal o basilar que contiene un conjunto de células llamadas **órgano de Corti**. El nervio auditivo se inicia en las células del órgano de Corti y la excitación llega desde allí en forma de impulso eléctrico a los centros nerviosos de la audición ubicados en el lóbulo temporal.

La acción del sonido sobre el receptor sensorial auditivo se expresa en impulsos eléctricos. El oído humano reacciona con sensaciones auditivas a los sonidos de 16 a 20 oscilaciones por segundo. Un sonido puede alcanzar una determinada altura dependiendo de la cantidad de oscilaciones por segundo. Cuanto mayor es la frecuencia de las oscilaciones, más alto es el sonido. La altura de un sonido depende también de su intensidad. Las ondas sonoras están conformadas por compresiones y expansiones del aire, es decir, de las moléculas que componen el aire. A mayor magnitud de esas ondas (amplitud), mayor será su volumen para nosotros.

La expansión y contracción del aire constituyen la **frecuencia** de la onda sonora. Generalmente, el sonido ingresa en el caracol a través de la **ventana oval**; existe también otra forma de **entrada**: la conducción ósea. Siendo el oído un órgano ubicado en una estructura ósea, al interior de la bóveda craneana, la cóclea puede captar vibraciones que son transmitidas a través de los huesos procedentes de otras partes de la cabeza. Ello permite que podamos escuchar nuestra propia voz y que lo hagamos de forma diferente a como nos escuchan otras personas.

3.3. SENSACIÓN DE EQUILIBRIO

Existen dos estructuras relacionadas con el equilibrio: los canales semicirculares y los sacos vestibulares (utrículo y sáculo) ubicados en el oído interno, junto a los órganos de la audición (véase la figura de la parte inferior derecha). Ellos son los órganos sensoriales del equilibrio, a los cuales nos podemos referir como estructuras o aparato vestibular.



En la parte superior se observan los órganos del equilibrio localizados en el oído interno junto a los órganos de la audición. Destaca la posición de los tres canales semicirculares. En la parte inferior (a, b, c) se ilustran los tres planos en que la cabeza y el cuerpo se pueden mover para estimular los receptores de los canales semicirculares.

Los canales semicirculares están conformados por tres tubos en forma de anillos que contienen un líquido en el interior que se mueve cuando nuestro cuerpo realiza algún movimiento. Estos canales están dispuestos en tres planos perpendiculares del espacio (como las tres superficies que forman la esquina de una caja). Cuando la persona se mueve (como el vaivén del agua cuando movemos un vaso), el movimiento del líquido tuerce pequeñas células ciliadas que, a su vez, excitan neuronas conectadas con ellas, enviando de esta manera señales al cerebro que indican la dirección del movimiento. Esta información permitirá la conservación adecuada de la postura corporal, incluso ante movimientos súbitos.

Los sacos vestibulares son dos: **utrículo y sáculo**. Estos sacos están llenos de una sustancia gelatinosa que contiene unos cristales llamados **otolitos**. Las células ciliadas, que contienen estos sacos, se tuercen por acción de los otolitos, produciéndose así impulsos nerviosos. La tracción de la fuerza de gravedad sobre los otolitos es permanente, de manera que existe información continua de la posición de la cabeza, aunque la persona se encuentre inmóvil.

Si una persona padeciera de una infección a este nivel, tendría un problema casi constante de mareo (vértigo) ya que perdería esta valiosa información.

Estas estructuras vestibulares están vinculadas con el cerebelo, órgano del sistema nervioso central encargado de mantener el equilibrio del cuerpo.

También se puede encontrar una relación con la estructura visual, de manera que no solo existiría una tensión muscular, sino que, también, el mareo típico ante una información visual de movimiento; por ejemplo, una persona se puede marear al ver una escena de un avión en movimiento.

Se puede observar, finalmente, que manifestaciones como las náuseas y el vómito permiten afirmar la relación entre estas estructuras y los órganos internos.

Esta niña nos brinda un ejemplo de movimiento de su cuerpo. Mantiene el equilibrio gracias al buen funcionamiento de sus estructuras vestibulares, las cuales informan de la posición de la cabeza y el cuerpo con respecto de la gravedad y el movimiento.

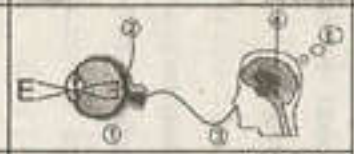
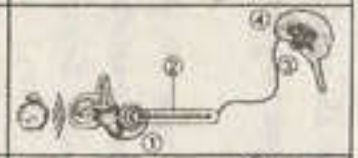
3.4. SENSACIONES CINESTÉSICAS

Son sensaciones producidas por el movimiento de nuestro cuerpo. Nos indican la dirección y la velocidad del desplazamiento corporal en su totalidad o de forma relativa. Se generan por la estimulación de receptores especiales (propioceptores) localizados en los músculos, en los tendones, en los ligamentos y en las articulaciones.

Luego de que los propioceptores han sido excitados, el impulso nervioso se transmite por las vías aferentes a la parte cortical (centro nervioso) ubicada en la circunvolución central anterior, en el lóbulo parietal detrás de la cisura de Rolando. Todos usamos inconscientemente esta información para saber la posición de los miembros de nuestro cuerpo al ejecutar los actos más cotidianos, como caminar, sentarse, pararse, bailar, etc.

Las sensaciones cinestésicas nos informan del movimiento del cuerpo. Nos indican la dirección y velocidad del desplazamiento corporal en su totalidad o de una parte de él. Al jugar, bailar o correr se activan los receptores localizados en el huso muscular, haciendo posible que cada uno de nosotros experimente su propio movimiento.

MODALIDADES DE LA SENSACIÓN

Estímulos	Umbral Mínimo	Analizador sensorial: Órgano sensorial (1)	Receptor (2)	Vía aferente (3)	Centro nervioso (4)	Sensación	Gráfica	Modalidad
Ondas electromagnéticas	1 flama de vela a 48 km de distancia en una noche, en condiciones ideales	Globo ocular (retina)	Fotorreceptores Conos: Visión cromática y diurna Bastones: Visión nocturna, brillantez	Nervio óptico	Corteza cerebral Sensitiva occipital	**VISIÓN** Color Matiz Brillantez Forma		EXTEROCEPTIVAS
Ondas sonoras	El tictac de un reloj a 6 m de distancia en un ambiente	Oído interno	Fonorreceptores Órgano de Corti (células pilosas ciliadas)	Nervio auditivo	Corteza cerebral Sensitiva temporal	**AUDICIÓN** Sonidos Ruidos		
Moléculas suspendidas en el aire	1 gota de perfume a 6 m aprox. de distancia	Cavidad nasal superior	Quimiorreceptores Neurona olfatoria (Epitelio olfatorio)	Nervio olfatorio	Corteza cerebral Sensitiva temporal Sistema límbico (amígdala)	**OLFACIÓN** Olores aromáticos y pútridos		
Moléculas disueltas en la saliva	1 cucharada de sal en 2 litros de agua	Superficie dorsal de la lengua	Quimiorreceptores: Caliciformes; Fungiformes	- Nervio facial - Glosofaríngeo - Nervio vago	Corteza cerebral Sensitiva parietal	**GUSTO** Amargo Ácido-salado Dulce		
Energía mecánica o física desplegada en la piel	La caída del ala de una abeja a 1 cm de distancia de la piel	La piel	MECANORRECEPTORES Corpúsculo de Meissner Corpúsculo de Paccini TERMORRECEPTORES Terminaciones nerviosas libres NOCIRRECEPTORES Terminaciones libres	Si el estímulo es a nivel de la mejilla, entonces, la vía aferente estaría representada por el nervio trigémino (rama sensorial)	Corteza cerebral Sensitiva parietal	**TACTO** Presión, frío, calor, dolor		
Movimiento o cambio en la rotación del cuerpo		Oído interno	Células ciliadas en los sacos vestibulares y en los tres canales semicirculares	Nervio vestibular	Corteza cerebral Sensitiva parietal	**EQUILIBRIO ORIENTACIÓN** Posición		PROPIOCEPTIVAS
Movimientos físicos: pararse, sentarse, caminar		Músculos y tendones	Huso muscular	Para el movimiento de la pierna, la vía aferente está dada por el nervio femoral y ciático	Corteza cerebral Sensitiva parietal	**KINESTÉSICA** Proximidad Distancia Desplazamiento		
Esfuerzo físico, estado de carencia		Vísceras y estructuras orgánicas internas	Quimiorreceptores receptores de los órganos internos osmorreceptores	En el caso de los quimiorreceptores, la vía aferente está dada por el IX y X par craneal	Hipotálamo Sistema límbico	**CENESTÉSICA** Hambre Sed Fatiga		VISCEROCEPTIVAS

4 Límites de la sensación

En este preciso instante se está produciendo un sinnúmero de cambios de energía en el ambiente: el viento que desliza la cortina, el aleteo de un ave que emprende el vuelo desde la ventana de la casa vecina, los latidos de tu corazón, etc.

¿Podremos captar dichos cambios de energía?... De seguro que no, puesto que aún no se han convertido en estímulos al no haber excitado a los receptores sensoriales auditivos. Pero si incrementamos progresivamente la intensidad de dichos estímulos, llegará un momento en el cual sí lograrán excitarlos.

Asimismo, si seguimos incrementando la estimulación, notaremos un aumento en la intensidad sensorial (como cuando subimos el volumen del radio o incrementamos azúcar al café). Pero, llegará un momento en el cual dichos estímulos se harán tan intensos que será imposible detectar si han habido cambios pese al incremento; ello, incluso, podría provocar daño en los receptores sensoriales. Como habrás notado, nuestra capacidad sensorial tiene límites que están en función de la cantidad de energía que es capaz de detectar nuestro receptor sensorial.

La investigación en este campo ha llegado a precisar los siguientes conceptos:

4.1. UMBRAL

Son los límites de las sensaciones. Se dividen en umbral mínimo, umbral máximo y umbral diferencial.

4.1.1. Umbral mínimo

Hemos visto líneas arriba que, para que se produzca la sensación, es necesario que la energía excite el receptor sensorial. Eso quiere decir que hay cantidades de energía que no logran excitar al receptor sensorial. Por ejemplo, supongamos que en una habitación hay una persona que está a una distancia de ocho metros de su reloj de pulsera, el cual está sobre una mesa. Ese reloj produce, debido a su mecanismo, el sonido tictac. A causa de la distancia que le separa de su reloj, esta persona no logra oír el tictac. Esto quiere decir que hay cambios de energía (ondas sonoras) que se transmiten por la vibración de las moléculas en el aire, pero que no logran excitar a los receptores auditivos. Si la persona se acerca un metro de distancia (ahora se encuentra a siete metros del reloj),

Ernst Heinrich Weber (Wittenberg, Alemania, 24 de junio de 1795; Leipzig, 26 de enero de 1878). Fue un psicólogo y anatomista alemán que fundó la doctrina denominada psicofísica.

tampoco logrará oír el tictac. Continúa acercándose de manera progresiva y, cuando se encuentra a seis metros de distancia, recién podrá percibir el sonido. A medida que se acercaba al reloj, la energía de las ondas sonoras tenían para él mayor intensidad. Entonces, a la distancia de seis metros se presenta la mínima cantidad de energía capaz de producir una sensación.

Fechner, Gustav Theodor (1801-1887). Físico, filósofo y psicólogo alemán, a quien se le considera el fundador de la psicofísica y, por lo tanto, de la psicología experimental.

Veamos a continuación algunos umbrales mínimos.

- **Vista.** Es posible ver la luz de una vela a 48 kilómetros de distancia en una noche oscu ra.
- **Audición.** Se puede escuchar el tictac de un reloj a seis metros de distancia en una condición de silencio.
- **Olfato.** Se puede detectar el olor de una gota de perfume en un departamento de tres habitaciones.
- **Gusto.** Es posible detectar la presencia de azúcar cuando se ha disuelto una cucharadita de ella en dos litros de agua.
- **Tacto.** Es posible sentir en la mejilla el ala de una abeja cuando cae a un centímetro de distancia.

Los umbrales mínimos que acabamos de señalar han sido resultado de situaciones experimentales.

A partir de lo anterior **se define el umbral mínimo o inferior como la mínima cantidad de energía que es capaz de excitar a los receptores sensoriales y producir una sensación.**

4.1.2. Umbral diferencial

Analicemos el siguiente caso:

Una persona aceptó sostenter dos recipientes que contenían cada uno 100 esferas numeradas. Cada esfera tenía un peso de 10 gramos. Se le indicó sujetar un recipiente en cada mano, pero con los ojos vendados. Le preguntamos si los recipientes pesaban iguales, y respondió afirmativamente. Luego, se incrementó una esfera de 10 gramos al recipiente de la mano izquierda y siguió considerando que ambas pesaban igual. Se continuó incrementando las esferas de manera progresiva hasta la esfera número nueve y siguió afirmando que el peso no había variado. Recién cuando se colocó la esfera número 10, notó que en la mano izquierda había más peso.

Este tipo de incremento produce una **diferencia apenas perceptible**. El caso fue estudiado por el psicofísico Weber[3], quien enunció la siguiente ley (ley de Weber): *La diferencia apenas perceptible es una proporción constante de la magnitud del estímulo inicial*. Esta constante es 1/10[4].

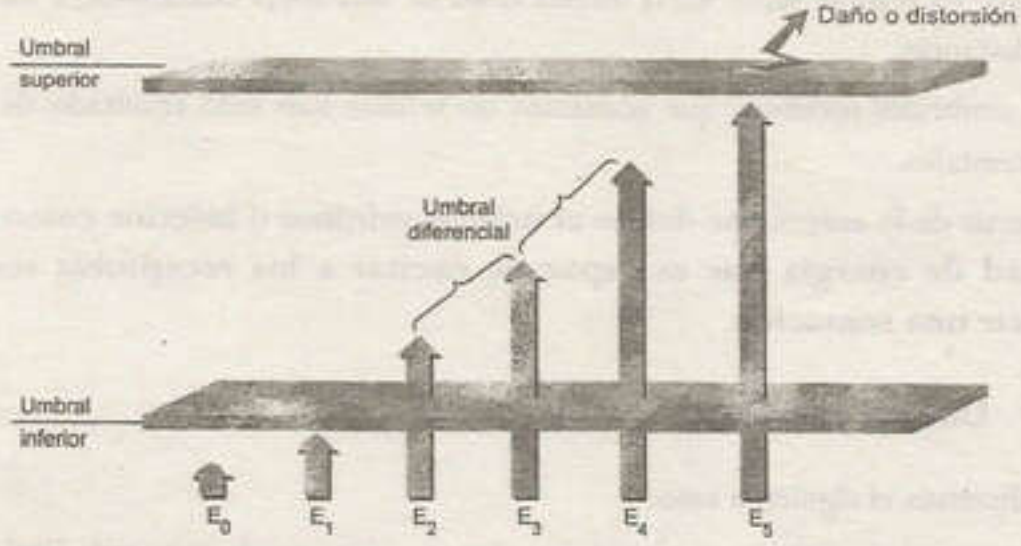
Quiere decir que, si tenemos en ambas manos un peso de 1000 g, será necesario incrementar a una de ellas la décima parte de ese peso, o sea, 100 g para sentir la diferencia entre ambos pesos inicialmente iguales. Esta ley se cumple también con otros sentidos.

Se define al umbral diferencial como la mínima cantidad de energía que hay que incrementar o disminuir para notar la diferencia entre dos estímulos inicialmente iguales.

4.1.3. Umbral máximo

Al incrementar la energía que estimula al receptor de manera progresiva, llegará un momento en el cual se va a producir una sensación de máxima intensidad. A partir de entonces, si se incrementa la energía, no se van a sentir los aumentos posteriores, pudiendo, en cambio, provocarse daño en los receptores sensoriales.

Todo ello pone de manifiesto que se ha alcanzado el umbral máximo. En consecuencia, **se define umbral máximo como la cantidad de energía que es capaz de provocar una sensación de máxima intensidad.**



Límites de sensación. La primera flecha (E_0) representa una magnitud de energía no captada sensorialmente. La segunda (E_1) corresponde al umbral inferior: provoca una sensación de mínima intensidad. A su vez, la última (E_5) corresponde al umbral superior, el cual provoca una sensación de máxima intensidad. La diferencia entre E_3 y E_2 provoca una diferencia de sensación apenas perceptible (umbral diferencial).

[3] La psicofísica surgió a mediados del siglo XIX con el propósito de estudiar la relación funcional entre las magnitudes de estímulos físicos y las respuestas sensoriales a ellos. Para Fechner (continuador de la obra de Weber), la psicofísica era capaz de "solucionar" el problema de la relación mente-cuerpo, considerados ambos como aspectos de una realidad única.

[4] Según Alexader Románovich Luria, la constante es variable de acuerdo al tipo de sensación. Por ejemplo, para el caso de la sensación visual la constante es de 1/100.

La mancha ciega

Cierre el ojo izquierdo y, con el derecho fije la cruz a una distancia de unos 25 cm... el círculo blanco desaparecerá.

"Yo fijé sobre un fondo oscuro, aproximadamente al nivel de mis ojos, un pequeño círculo de papel blanco y al mismo tiempo pedí mantener otro círculo dos pies a la derecha del primero, pero algo más bajo para que su imagen cayese sobre el nervio óptico de mi ojo derecho cuando yo guiñase el izquierdo. Me puse enfrente del primer círculo y fui alejándome poco a poco sin quitar mi ojo derecho del círculo. Cuando me encontraba a unos nueve pies, el segundo círculo, que tenía casi cuatro pulgadas de tamaño, desapareció por completo del campo visual. No podía atribuirlo a que se encontraba de costado, porque distinguía otros objetos que estaba aún más de lado que él. Hubiese pensado que le habían quitado, de no haberlo encontrado de nuevo tras cualquier movimiento muy pequeño de mis ojos".

Así describió su experimento, hecho en 1666, Edme Mariotte (1620-1684). Este descubrió la mancha ciega –que lleva su nombre–, el lugar de entrada del nervio óptico en el ojo. Ese fue el célebre físico francés (uno de los fundadores y primeros miembros de la Academia de Ciencias de París), a quien todos conocemos como coautor de la ley Boyle-Mariotte. El experimento de Mariotte se puede repetir no sólo en su forma clásica, sino también con ayuda de la figura expuesta en este libro.

Un cuadro en el techo

...El viajero que mira fijamente hacia el ocaso graba el Sol incandescente, purpurino, en sus miradas; luego ve en glaucos arbustos, por las rocas derrocadas, o en hogares, donde tienda sus miradas, a su paso maravillas purpurinas, suspendidas, reflejadas...

Al leer esas líneas de Goethe usted recordará, sin duda, algo por el estilo que le ha ocurrido muchas veces. Sin embargo, este experimento debe hacerse con cuidado y a grandes intervalos, para no fatigar los ojos con una luz demasiado fuerte.

Haga el experimento utilizando la figura de la izquierda.

Para que su experimento le resulte mejor, siéntese por cierto tiempo con los ojos cerrados... Luego, mire a la figura más tiempo, 20 ó 30 segundos, y procure no trasladar la mirada. Ahora entorne los ojos y mire enseguida al techo: usted verá allí el retrato de Lobachevski. Esos fenómenos se explican por los procesos de huella que se operan en la retina y en la corteza cerebral.

A veces la imagen consecutiva positiva es tan clara y persistente, que a la persona le parece ver durante mucho tiempo lo que antes percibió. Este fenómeno es conocido por el nombre de eidetismo.

La imagen consecutiva habitualmente parece que se "balancea", como dijo Goethe, o flota en una dirección. Esto sucede por la siguiente razón: cuando miramos a un objeto, volvemos los ojos y la cabeza, incluyendo de ese modo el funcionamiento de los analizadores motor y vestibular en el acto de percepción visual. Cuando aparece la imagen consecutiva, esa interacción de los analizadores está ausente, lo cual produce el movimiento aparente. Vuelva su cabeza bruscamente y el cuadro en el techo cesará de "flotar".

PLATONOV, Konstantin. *Psicología Recreativa*. pp. 155-158.

Lectura sin vista

El relato precedente fue publicado en la primera edición de este libro en mayo de 1962. Seis meses más tarde, 22 años después de los experimentos de A. Leóntiev, los periódicos comunicaron lo siguiente:

Rosa Kuleshova lee un periódico con los dedos.

A Rosa Kuleshova, joven de 22 años, de Nizhni Taguil, le vendaron los ojos con un pañuelo, pero pasando los dedos de su mano derecha por las letras continuó libremente leyendo el periódico. Le dieron una fotografía, y, sin verla, determinó con la ayuda de sus dedos quién estaba en ella y describió la postura y el aspecto de la imagen. Cubrían dibujos cromáticos con cristal, celofán y papel fino, pero Rosa recorría sus dedos sobre ellos y nombraba los colores.

De un saco cerrado, Rosa extraía sin equivocarse madejas de hilo de colores determinados o cierta carta de una baraja. A ciegas, incluso determinó la imagen en un sello de correos, y en una fotografía reconoció a una mujer por sus... pendientes. La noticia recorrió veloz el mundo entero, suscitando asombro e incredulidad.

¿Visión en las puntas de los dedos?

Rosa llegó de la ciudad uralesa a Moscú para una investigación especial, a la cual se dedicaron los científicos más prominentes del país.

¿Y qué resultó? ¡Todo se confirmó!

Los experimentos más exactos rechazaron la hipótesis del tacto elevado, y luego, la hipótesis de la hiperrestesia térmica. La posibilidad de la sugestión mental de la respuesta acertada fue también eliminada. Se demostró que Rosa percibe (precisamente, percibe) la luz y el color con sus dedos. Ella tiene una sensación cutáneo-óptica. Poco después resultó que no sólo Rosa Kuleshova es capaz de distinguir los colores con sus dedos. Unas personas pueden aprenderlo antes y mejor; otras, más despacio y peor. Cuando estoy escribiendo estas líneas, están instruyendo ya a mucha gente a hacerlo. Abram Novomeiski, que trabajó con Rosa, haciendo experimentos con estudiantes de la escuelda de arte de Nizhni Taguil se convenció de que, por término medio, uno de cada seis puede aprender con bastante facilidad a distinguir los colores palpando.

El neuropatólogo Yósif Golberg (el primero que empezó a examinar a Rosa), después de iniciar el aprendizaje de personas con la visión disminuida y ciegas, se convenció de que muchas de ellas, en quienes la ceguera depende de alteraciones en el ojo, pueden reconocer los colores con los dedos. Las que tienen alterados los centros visuales del cerebro, no pueden. A. Novomeiski entregó una hoja de papel plateado a Vasili B., ciego hace siete años. Este, palpó la superficie y dijo:

– Esto es algo blanquecino, parecido a gris... No, es de color metal, de color de acero.

Le entregaron luego un papel de color rojo cereza, y dijo:

– Esto es algo semejante al rojo. Es de color cereza, de una cereza verde.

Pero todavía es más sorprendente que él puede distinguir el color del papel sin tocarle, manteniendo la palma de la mano a una distancia hasta de un metro. En noviembre de 1963 tuve ocasión de conocer a Lénochka Bliznova, alumna capaz de nueve años de tercer grado de una escuela musical de Járkov, y realizar con ella varios experimentos. Además de confirmar –con plena garantía de eliminar la telepatía– que tiene esa capacidad, de momento enigmática, no desarrollada por nadie en la niña, las experiencias mostraron que se manifiesta en grado aún mayor que en otras personas investigadas anteriormente.

¿Quizá usted tiene también esa capacidad?

Pruébese usted mismo y a otros con problemas que se complican, que Lénochka ejecutaba con rapidez, facilidad y exactitud. Véndese los ojos; para eliminar una posibilidad de telepatía, el "controlador" debe ponerse detrás de usted y ver sólo los resultados. Coloque "a ciegas", en dos pilas, damas o figuras de ajedrez mezcladas: blancas y negras. Eligiendo de antemano los ases y seises de una baraja, clasifíquelos "a ciegas" en negros y rojos.

Lea cada una de esas cartas con sus dedos.

Lea el título de un artículo en un periódico todavía no leído.

Después de dibujar una línea negra en una hoja de papel blanco y de pasar la mano por encima del papel, sin tocarlo, baje el dedo sobre la línea. Nadie sabe todavía con cuánta frecuencia se encuentra esa capacidad.

¿Qué es eso? ¿Sensibilidad rudimentaria inherente a los antepasados del hombre o una nueva capacidad que puede desarrollarse en todas las personas? De momento se ignora. Pero que dicha sensibilidad puede desarrollarse, se ha demostrado ya.

PLATONOV, Konstantin. *Psicología Recreativa*. pp. 194-197.

twitter.com/calapenshko

PERCEPCIÓN

Capítulo IX

Objetivos

- *Conocer la actividad psíquica perceptual, sus cualidades, funciones y procesos.*
- *Establecer las leyes que rigen la percepción de la realidad y las causas de las alteraciones perceptuales.*
- *Valorar el papel de la percepción en el procesamiento cognitivo de la información.*

Introducción

De seguro habrá escuchado frases como las siguientes:

- *"¡Escucha!, ¡escucha! Esas pisadas... seguro son de tu padre"*
- *"Desde que te vi, supe que habías ingresado a la Universidad"*
- *"Por la forma como camina Luis, de seguro que no trae buenas noticias"*
- *"¡Seguro que el jefe no te dijo nada bueno, pues tu rostro lo delata!"*

En la medida que el hombre va ampliando y complejizando su conocimiento sobre el mundo, hay momentos en que ya no necesita toda la información sensorial de algún objeto o situación para poder reconocerlo o identificarlo en otro momento. De esto nos damos cuenta cotidianamente. Por ello, acciones como identificar, discriminar y seleccionar están ligadas directamente a una actividad psicológica mayor: **la percepción.**

En términos de conocimiento, percibir es una actividad mucho más compleja, rica y variada. No solo es la detección aislada y parcial de cualidades sensoriales, sino que en las representaciones mentales se integran las informaciones sociales a las cuales hemos tenido acceso. Es así que nosotros, cuando vemos a una persona con el rostro demacrado y cansado, podemos decir que ha tenido una "mala noche". Sin embargo, la percepción de un médico (según la formación que ha recibido) podría decir que esta persona con rostro demacrado, bajo peso y tosiendo constantemente presentaría un cuadro de tuberculosis.

Como se dará cuenta, la percepción juega un papel importante en nuestra vida. Le animamos a conocer los aspectos centrales del presente tema.

1 Definición

Percibir es una actividad que permite conocer el mundo; pero, a diferencia de la sensación, se caracteriza por recibir la influencia de la enorme experiencia social que determina que la percepción pueda variar entre uno u otro individuo, o entre uno u otro grupo. Si no, acuérdese de cuántas veces nuestras creencias en los "espíritus" nos han hecho "ver" fantasmas cuando en realidad era una cortina que se movía con el viento. En el capítulo sobre la sensación llegamos a comprender cómo el funcionamiento de los diversos sentidos, en relación con el mundo (externo o interno), es la base para conocer informaciones aisladas como sonidos, ondas electromagnéticas, emanaciones químicas, temperatura, presión mecánica, etc.

Estos datos son los puntos de partida, pero por sí solos no podríamos tener una representación más completa de la realidad. Ahora, a estos datos sensoriales se integran el conocimiento que tenemos del mundo, así como nuestros intereses, necesidades o expectativas. Pero ¿cómo es que percibimos no una mezcla de olores, sino el aroma del café, el arroz que se quema o el pan que está siendo horneado? En otras palabras, **¿cómo transformamos los datos sensoriales, sin significado, en representaciones significativas?**

Esta pregunta ha sido materia de debate por parte de filósofos como el alemán Immanuel Kant (1724-1804)[1], quien propone que el conocimiento proviene de nuestros modos innatos de organizar los datos sensoriales.

Por otra parte, el filósofo inglés John Locke[2] (1632-1704) planteó que aprendemos la forma de conocer o percibir el mundo a través de nuestras experiencias cotidianas.

> Actualmente, se concibe la percepción como el proceso psicológico, de tipo cognitivo, que permite integrar e interpretar la información sensorial, dándole un significado y elaborando una imagen o percepto.

2 Características de la percepción

Cuando tratamos de conocer algo, tenemos la intención de conocerlo en sus diversos aspectos; así, la percepción nos permite tener una imagen actual, global y organizada de los objetos.

¿Qué características tiene la percepción? A continuación mencionamos las más importantes.

---

1 Immanuel, Kant: Fundamenta su postura sobre el origen del conocimiento en su obra *Crítica de la razón pura*.

2 "Nada hay en el intelecto que antes no haya estado en los sentidos", esta tesis fue la piedra angular del planteamiento de John Locke en su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano*.

2.1. LA PERCEPCIÓN ES UN PROCESO MEDIATIZADO

En la sensación, el sentido capta directamente (sin mediación alguna, sin aprendizajes previos, intereses, afectos, etc.) los datos sensoriales de los objetos. En cambio, cuando sentimos un hincón lo podemos interpretar como la picadura de un zancudo o la presencia de algún clavo o alfiler. Para lograr estas representaciones, las cuales no se forman de manera directa, se necesita la mediación o participación de varios factores, como lenguaje, memoria, intereses, afectos, necesidades, etc. Por ello, los conocimientos y experiencias sociales, acumulados por el hombre en su desarrollo individual y/o social, condicionan nuestras formas de percibir la realidad.

2.2. LA PERCEPCIÓN ES UN PROCESO ACTIVO

La percepción del mundo significa no el proceso pasivo de transformación de una forma de energía en una imagen o representación, sino la activación, además del uso de **procesos sensoriales** y **motores**, para la detección de los diversos rasgos de un objeto: la **atención selectiva**, para garantizar la concentración sobre un objeto específico y en un momento determinado; la **memoria**, para comparar nuestras anteriores percepciones con las actuales; los **estados afectivos**, pues las emociones o estados de ánimo influyen en nuestras valoraciones perceptuales; la **motivación**, pues el percibir responde a motivos y necesidades del sujeto, y el **lenguaje**, medio para la codificación de nuestras percepciones.

Si nos preguntan qué vemos en esta escultura, necesariamente haríamos uso de un proceso activo de interpretación; para lo cual nos sustentaríamos en nuestras experiencias sociales y en los contenidos presentes en nuestros procesos psíquicos (en la escultura se representa *El beso* de Constantin Brancusi).

2.3. LA PERCEPCIÓN ES UN PROCESO DE CARÁCTER INTERACTIVO

Cuando percibimos, lo hacemos respecto a algo o a alguien; es decir, la percepción se va a producir cuando exista una relación e interacción con el objeto a conocer; asimismo, cuando hablamos de objetos, nos referimos a alguna persona, animal, cosa, situación, etc., que representa una serie de cualidades y con el cual nosotros establecemos un acto de percepción.

2.4. LA PERCEPCIÓN SE REALIZA ANTE LA PRESENCIA DIRECTA Y ACTUAL DEL ESTÍMULO

Si te preguntan, ¿qué hiciste hace una semana?, en definitiva, la representación mental que te formes dependerá de la experiencia del pasado y, por ello, la actividad mental se llama recordar, la cual es parte del proceso denominado memoria. En cambio, cuando se forman representaciones de los objetos con los cuales uno se vincula en el momento actual (aquí y ahora), afirmaremos que se está desarrollando la actividad de percibir.

Es decir, en el acto perceptual se conocen las características actuales que un objeto tiene en ese momento. Así, por ejemplo, una camisa recién comprada la percibimos actualmente como nueva y con un olor especial, pero, más adelante, los continuos usos y lavadas harán que percibamos este objeto de forma distinta.

3 La percepción y sus elementos

Los elementos de la percepción son tres: el sujeto, el objeto y el percepto.

3.1. EL SUJETO O PERCEPTOR

Es la persona que cuenta con cierta experiencia acerca del objeto percibido; es decir, se ha vinculado con elementos similares o iguales al objeto con el cual interactúa y capta sus cualidades a través de sus sentidos. En consecuencia, es preciso señalar que en el acto perceptual se congrega el funcionamiento de otros procesos psicológicos como la memoria, el pensamiento y la imaginación. Tal como lo sostiene el enfoque del procesamiento de la información, no se puede "...dividir la sensación, percepción, memoria y otros procesos en comportamientos aislados y advertir, por el contrario, que cada proceso depende de otros". (Matlin, 1966: 8).

3.2. EL OBJETO PERCIBIDO

Es cualquier objeto o fenómeno que puede ser captado por el sistema sensorial. Este objeto o fenómeno debe ser reconocible por el sujeto a través de su experiencia previa.

3.3. EL PERCEPTO

Es la representación mental del objeto percibido. Para su formación intervienen tres elementos.

3.3.1. Elemento sensorial

La imagen o representación que nos formamos integra una serie de cualidades sensoriales; por ejemplo, al percibir una manzana integramos su aroma, forma, tamaño, color, etc. El componente sensorial puede integrar diversas modalidades sensoriales (integración unimodal o intermodal).

3.3.2. Elemento ideativo

Cuando el hombre percibe, no solo integra datos sensoriales, sino que procede a la interpretación del objeto percibido. Esta interpretación está relacionada con el vasto material de conceptos o significados que el sujeto ha asimilado activamente en su experiencia. Así, en nuestro ejemplo de la manzana, la persona la ordena en la categoría mayor de las *frutas* y, no solo eso, sino que también la categoriza como un objeto comestible y nutritivo. En el componente ideativo juega un papel relevante el lenguaje, dado que la formulación de ideas supone categorizar los objetos a través de palabras.

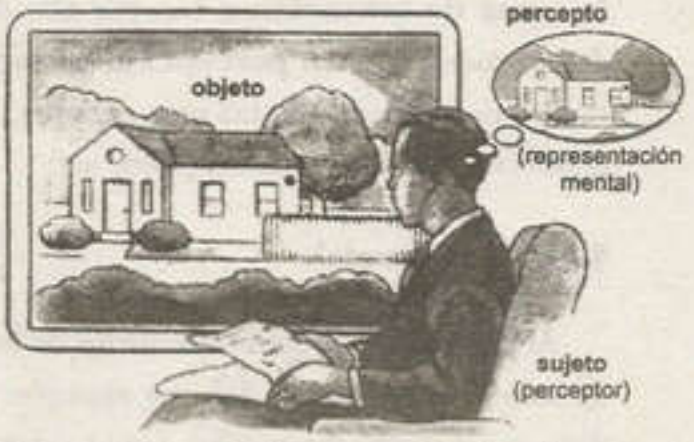
3.3.3. Elemento representativo

De la percepción de la manzana –el ejemplo anterior– preguntamos: ¿Tendrá semillas en su interior? Si bien es cierto que esta información no es directamente percibida, son datos que se agregan a nuestros perceptos. Si percibimos visualmente un ladrillo, a pesar de no haberlo tocado, a nuestro percepto se agrega que se trata de un objeto pesado.

Como te darás cuenta, la actividad perceptiva es compleja y variada, pues percibir no solo significa transformar alguna forma de energía en impulso nervioso, y luego este en una imagen o representación. Cuando el ser humano percibe el mundo, las representaciones mentales que se forma cuentan con la participación de la abundante información sensorial, pero a ellas se agregan también un conjunto de contenidos, como creencias, afectos, necesidades, aprendizajes; en suma, su personalidad. Por ello, la percepción se concibe como el proceso en el cual, por un lado, participa activamente un **sujeto** (perceptor) y, por otro, un objeto percibido. Producto de esta interacción se forma el **percepto**, el cual es definido como la **representación mental que integra las cualidades actuales y presentes del objeto percibido, representación que es codificada en el cerebro**.

En la figura se observan los elementos que participan en el proceso de percepción.

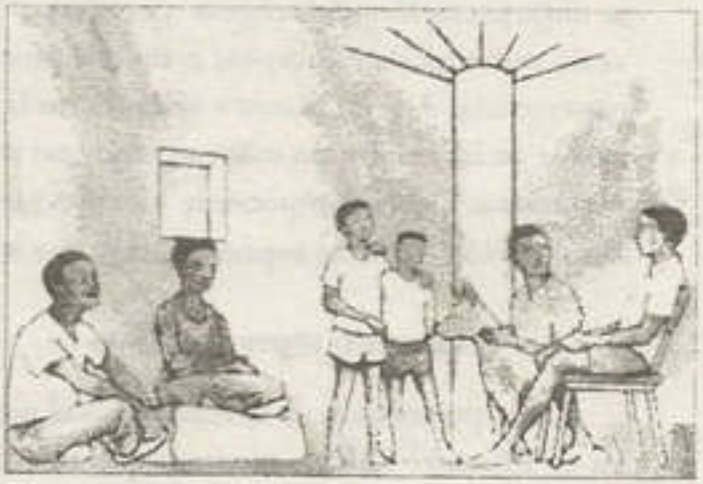
Supongamos que estamos estudiando en una biblioteca y estamos concentrados en una lectura, cuando alguien que pasa por nuestro asiento deja un objeto sobre nuestra mesa. En contadas milésimas de segundo, identificamos que es un cuaderno. Esto último significa que hemos formado un percepto.



El proceso de la percepción es una actividad cognitiva en la cual participa activamente un sujeto (perceptor), quien establece una relación con el objeto percibido. Producto de esta interacción se forma una representación mental que es total, inmediata y consciente, la cual se denomina percepto.

4 Funciones de la percepción

Observa la figura... ¿Qué hay en la cima de la cabeza de la mujer? ¿Una caja o una ventana? Se les hizo la pregunta a pobladores de África Oriental, casi todos percibían que la mujer llevaba una caja encima de la cabeza y, además, que la familia estaba sentada debajo de un árbol. En cambio, pobladores de Occidente perciben a la mujer sentada debajo de una ventana y la familia reunida bajo un techo. Una síntesis de la teoría de Gibson, propuesta por Mace dice: *no se pregunte por lo que hay dentro de su cabeza, sino dentro de que está su cabeza* (Matlin 1996: 8) lo que nos sugiere que toda teoría psicológica debe explicarse a partir de los estímulos externos, sociales. Como comprenderás, la percepción es un proceso activo que organiza de manera significativa los datos sensoriales. Para conocer un poco más de la percepción detallaremos sus principales funciones.



Tú qué percibes: ¿la mujer sostiene una caja en la cabeza? o ¿la mujer está sentada debajo de una ventana?

4.1. INTEGRAR

En la historia de la Psicología existe una orientación psicológica denominada Gestalt[3] o Psicología de la Forma, ellos manifestaban que *el todo es más que la suma de partes* y si esto lo aplicamos a la percepción, podemos decir que **la percepción es más que la suma de sensaciones** (no por ello desdeñamos la importancia de los abundantes datos sensoriales). **La percepción permite configurar un conjunto de cualidades obtenidas a través de las sensaciones, las cuales permiten estructurar la imagen o percepto**. La integración puede ser:

4.1.1. Unimodal

Al percibir integramos cualidades de los objetos o informaciones distintas a través de un solo canal sensorial. Así, por ejemplo, al percibir visualmente un objeto integramos datos sensoriales como: color, tamaño, forma, distancia, etc.

[3] Gestalt o Gestaltismo: Escuela psicológica fundada hacia 1912 por Max Wertheimer con su trabajo sobre la visión estroboscópica. Rechazan la psicología de los elementos y la asociacionista. Subrayan la importancia de la forma y de la totalidad por encima de los elementos componentes.

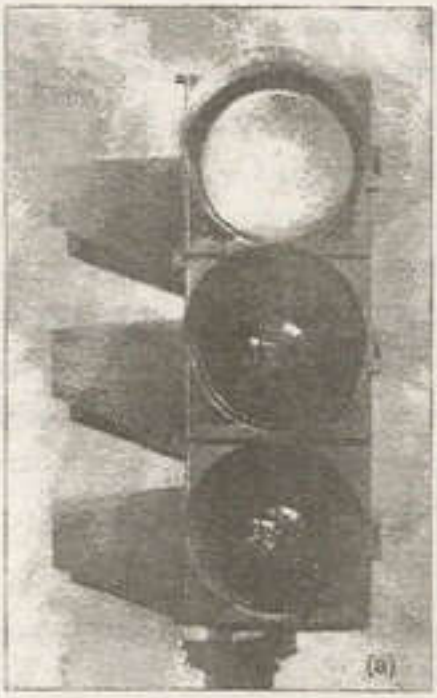
4.1.2. Intermodal

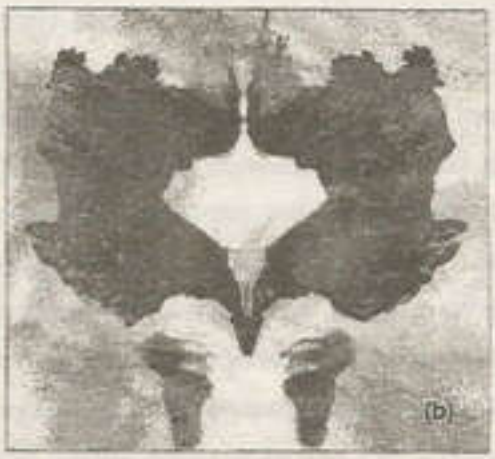
En este caso, cuando percibimos **integramos elementos o informaciones que provienen de diversos canales sensoriales**. Por ejemplo, cuando estamos ante un plato con comida, integramos información visual, olfativa y gustativa (cuando la saboreamos).

Al observar esta figura nuestra percepción visual integra información sensorial de forma, tamaño o color; se trata de una integración unimodal.

4.2. INTERPRETAR

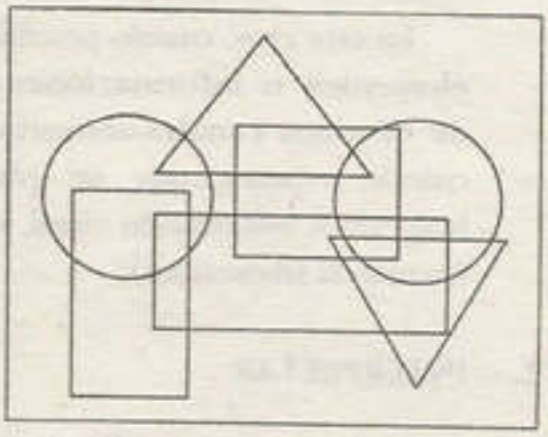
Si alguien nos preguntase qué cosas vemos en las dos figuras de la parte inferior de esta página, (a) y (b), rápidamente diremos que el primero es un semáforo; pero, si observamos el otro objeto, de seguro que nos demoraremos un poco para identificarlo. Es decir, la percepción no solo sugiere una reunión de diversos elementos sensoriales, sino que, también, los objetos tienen algún sentido para nosotros. En consecuencia, **la función interpretadora consiste en que a través de la percepción las imágenes que formamos tienen un significado para nosotros, por lo cual tratamos de incluirla dentro de una categoría de objetos**. Por ejemplo, al percibir un objeto que tiene dos manecillas, una larga y otra corta, en cuyo fondo se pueden notar unos números y, además, hace un sonido tipo tictac, decimos que es un reloj. Esto significa que ese objeto es incluido en la categoría o concepto de reloj.





¿Un murciélago, una mariposa, un túnel? Aquí se presenta una lámina del test de Rorschach, un test proyectivo que permite que cualquier persona proyecte su personalidad a través de la forma singular de interpretar cada una de las diez (10) láminas que componen dicho test.

4.3. DISCRIMINAR



Fíjate en la siguiente figura, ¿cuántos triángulos, cuadrados y círculos observas?

Al realizar esta actividad, la **percepción permite diferenciar un objeto o evento de otros objetos o eventos de la realidad.**

Otro caso: en una maternidad una madre estrecha entre sus brazos a su hijo recién nacido por unos momentos, realiza en ese instante una asimilación activa de las cualidades físicas y corporales de su bebé. Al día siguiente se levanta y se dirige a la sala de neonatos (recién nacidos). En esa sala hay seis bebés... ¿cómo se dará cuenta de cuál es suyo?... Aquí subrayamos la importancia de la función discriminativa de la percepción, porque la imagen que ahora tiene la madre de cada bebé la confronta con un patrón de reconocimiento, anteriormente almacenado en la memoria, el cual le permite distinguir un objeto entre muchos otros, en este caso, su bebé.

5 Proceso de la percepción

En la Psicología se han postulado una serie de propuestas teóricas con la finalidad de comprender y explicar el proceso de la percepción. A finales del siglo XIX, en Alemania, surge la Psicología de la Forma o Gestalt, con la propuesta de la existencia de condiciones o disposiciones innatas que permiten a nuestras percepciones orientarse al todo y no a las partes. Posteriormente, luego del auge del paradigma conductista (que muestra un rechazo al estudio de todo aquello que es "mental" o interno) y del paradigma psicoanalítico (con mayor énfasis en la personalidad y sus trastornos), el tema de percepción vuelve a cobrar vigencia durante la década del sesenta y setenta, con las investigaciones realizadas por la naciente Psicología Cognitiva. Esta psicología se interesa por estudiar los procesos cognitivos como percibir, memorizar, pensar, resolver problemas, etc. Todas ellas enmarcadas dentro de actividades que permiten captar, procesar y organizar la información. Así mismo, en la ex URSS, se habían desarrollado investigaciones que integraban aportes de la neuropsicología, con el análisis de las condiciones sociohistóricas que determinan las diversas formas de percibir la realidad. En esta línea de investigación se destacan los planteamientos del psicólogo Alexander Románovich Luria[4], quien concibe a la percepción como un proceso complejo y que pasa por los siguientes momentos:

[4] Una de las figuras más representativas de la psicología y neuropsicología que se desarrolló en la ex URSS. Aborda el estudio de la percepción en obras como *Sensación y percepción* y *El cerebro en acción*.

5.1. ANÁLISIS DEL OBJETO

En la percepción del mundo, un primer momento importante es el análisis del objeto a través de los sentidos, los cuales descomponen los diversos elementos o partes de la estructura percibida. Así, por ejemplo, al percibir un libro nuestros sentidos analizan los datos sensoriales como forma, tamaño, color, brillo, distancia, etc. Para este primer momento se destaca el papel de las sensaciones que aportan las informaciones básicas, pero aisladas, de un objeto. Esto significa que la percepción no es un proceso pasivo, sino más bien existe un activo análisis de la información sensorial que proviene del medio.

5.2. SELECCIÓN Y SÍNTESIS

Un segundo momento en el proceso de la percepción es cuando, después de haber analizado sensorialmente el objeto percibido, pasamos a la selección y síntesis de las características de un objeto. En este nivel formamos o configuramos la imagen o percepto; es decir, conforme vamos analizando o describiendo el objeto, algunas o casi todas sus cualidades aisladas, vamos configurando una representación mental de dicho objeto percibido. Según Luria, este momento es activo y relacionado directamente, por un lado, con los motivos o intereses que movilizan nuestro percibir y, por otro lado, con el sistema de códigos (especialmente, el lenguaje) que permite incluir las diversas cualidades percibidas dentro de un sistema categórico o conceptual, esto es rotular o dar un nombre a ese conjunto de rasgos percibidos.

5.3. VERIFICACIÓN

El último paso en el proceso de la percepción se denomina **verificación**. Ahora bien, ¿en qué consiste? Suponga que ha llegado por primera vez a una ciudad. Comienza a pasear por sus calles, parques, observa a las personas (que, obviamente, son desconocidas); pero, de repente, de entre un grupo de personas le llama la atención un rostro de ciertas cualidades conocidas (forma de ojos, boca, rostro, tipo de cabello). Usted se forma una primera representación o imagen de aquel, no solo del rostro de la persona, sino de toda la persona y, al cabo de unos segundos, reconoce que esa persona es un compañero de estudios que hace años no veía. En ese momento se ha realizado un proceso de comparación entre la imagen inicial, que acabas de captar, y la imagen o percepto establecido en el pasado.

Esto significa que en la percepción también participa otra actividad psíquica más: la **memoria**. En nuestro sistema de memoria tenemos ya almacenada una gran variedad de perceptos, los cuales permiten su verificación al contrastarse con las estimulaciones presentes; en cambio, si son objetos nuevos, se va hacer más difícil el proceso de verificación.

Al respecto Luria señala lo siguiente:

"En la percepción de objetos conocidos (un vaso, una botella, una mesa) ese proceso identificativo del objeto transcurre muy de prisa, y al hombre le basta con asociar dos o tres indicios perceptibles para llegar a la solución necesaria. Cuando percibimos objetos nuevos o desconocidos el proceso de su identificación es mucho más complejo y se desarrolla en formas mucho más circunstanciadas.

Imaginemos que el hombre examina un aparato histológico que le es desconocido, el micrótono, destinado a obtener secciones finísimas de los tejidos. De inicio, percibe un cierto mecanismo, complejo, montado sobre un pesado soporte de hierro; luego destaca algunas piezas metálicas; y puede asaltarle la idea de si no será una balanza. Mas no encuentra los platillos propios de ésta o la escala indicadora del peso. Prosigue el examen del ignorado objeto, hasta que su mirada advierte una superficie lisa y una cuchilla de agudísimo filo contigua a la misma. Entonces puede recordar que algo parecido vio en una tocinería y que dicho aparato lo usaban para cortar en finas lonchas el embutido o el jamón. Sólo después de esto, la afilada cuchilla, contigua a la superficie metálica lisa, se convierte en el indicio rector, y el sujeto empieza a hacerse la idea de que el objeto perceptible tiene relación con las máquinas de cortar, y que los tornillos micrométricos del mismo aseguran –por lo visto– la regulación exacta del grosor de los cortes. Así pues, la percepción íntegra del objeto surge como *resultado de una compleja labor analítico-sintética*, que destaca unos rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no lo son, y *combina los detalles percibidos en un todo concienciado*".[5]

6 Factores de la percepción

Se conoce la anéctoda de un diplomático hindú, quien, en la presentación de la Sinfónica de Londres, se puso a aplaudir acaloradamente cuando los músicos terminaron de afinar sus instrumentos; esto, obviamente, causó la vergüenza del diplomático y la risa del público. Pero, lejos de lo anecdótico de este hecho, es importante comprender que la manera cómo organizamos e integramos la abundante información sensorial está influenciada por un conjunto de condiciones biológicas, ambientales y personales. Analicemos cómo cada una de ellas afecta nuestra percepción.

[5] LURIA, Alexander. *Sensación y Percepción*. pp. 59-60.

6.1. CONDICIONES BIOLÓGICAS

Para resaltar cómo los factores biológicos influyen en nuestra percepción, mencionaremos la importancia de la **maduración**, pero entendida como el proceso de cambios biológicos determinados principalmente por la herencia, los cuales van a operar en los receptores sensoriales y en los centros cerebrales. Así, por ejemplo, las investigaciones sobre la maduración sensorial de la percepción del color en los infantes proponen que, alrededor de los dos meses de edad, los bebés pueden distinguir el rojo del verde; asimismo, hacia los tres meses pueden distinguir entre rojo, verde, azul y amarillo. Otro ejemplo de la importancia de lo biológico lo encontramos en las personas que han sufrido lesiones en ciertas áreas de la corteza occipital que impiden reconocer visualmente objetos antes conocidos (agnosia visual), aunque sí es posible el reconocimiento a través del tacto.

El desarrollo de los receptores sensoriales, la madurez progresiva de la corteza cerebral asociativa, además de la abundante y rica experiencia social de este pequeño, constituyen condiciones claves para el desarrollo perceptual.

6.2. CONDICIONES AMBIENTALES

Nuestras formas de percibir la realidad son moldeadas durante el proceso de socialización. Es así que, en nuestra cultura, aprendemos que los colores rosado y celeste son propios de mujeres y varones, respectivamente. El color rojo no es solo un nombre dado a un tipo de onda electromagnética, sino que también se interpreta como pasión, peligro, lucha, guerra, etc., interpretación elaborada en el transcurso de la práctica social y transmitida a otras generaciones. Asimismo, otro contenido social que influye en la percepción son las actitudes, entendidas como una disposición favorable o desfavorable que permite actuar de un modo u otro. En algunas ciudades españolas existe una actitud desfavorable hacia los sudamericanos, al punto de denominarlos "sudacas"; además, los perciben como perezosos, agresivos y peligrosos. Pongamos otro caso: en muchas tribus de África, el prototipo de belleza en la mujer es tener un labio prominente en forma de "plato". ¿Qué sucedería si uno de los integrantes de dicha tribu viene a Lima y se da cuenta de que las mujeres de aquí no tienen dichos labios? ¿Percibiría como bellas a las mujeres limeñas? De seguro que no. Las percepciones pueden variar entre los grupos sociales o entre clases sociales.

6.3. CONDICIONES PERSONALES

Condiciones personales, como son las necesidades, expectativas o el estado afectivo, influyen en las percepciones. En un experimento hecho por psicólogos norteamericanos, se solicitó a un grupo de jóvenes seguir durante cinco días una dieta rigurosa, constituida por un vaso con agua, dos piezas de pan y una goma de mascar que recibían en la mañana, tarde y noche. Al finalizar los cinco días se les proyectó un conjunto de filminas y se les iba preguntando qué era lo que veían: muchos de ellos respondieron ver comida (como pollo asado, o bien sus platos favoritos) cuando en realidad, en las filminas, solo había manchas de colores. Se dará cuenta, entonces, que muchas veces las necesidades influyen en nuestra forma de percibir las cosas en determinados momentos.

Los estados de ánimo influyen, también, en nuestras percepciones: cuando estamos alegres y entusiasmados, percibimos que los hechos que vivimos se suceden más rápidamente; en cambio, cuando estamos tristes por algún hecho, percibimos que los hechos se suceden más lentamente.

7 PRINCIPIOS DE LA PERCEPCIÓN

Ahora que ya conoces el proceso de la percepción, vamos a estudiar por qué cada uno de nosotros percibe los objetos o fenómenos de la realidad de una forma y no de otra; para ello, primero observemos la figura que está a la derecha.

La pregunta es ahora:

¿Qué es lo que se ha observado?

Seguramente usted contestará lo siguiente:

He observado un ave, un búho.

Ahora, ¿todas las personas percibirán lo mismo que usted?, ¿sí?, ¿no?, ¿por qué? Precisamente, estas preguntas sobre nuestras formas de percibir la realidad han sido objeto de investigación por diversas orientaciones psicológicas. El común denominador de todas ellas es, por un lado, la aceptación de que el hombre percibe la realidad bajo principios o leyes que dan organización, estructura y sentido a sus percepciones. Por otro lado, la investigación se ha centrado en determinar si estos principios o leyes de la percepción son de naturaleza innata o adquirida en el proceso de aprendizaje.

Una de las teorías que inició y desarrolló la investigación científica sobre las leyes de la percepción es la escuela psicológica llamada Gestalt (voz alemana que significa **forma** o **configuración**). Esta escuela, surgida a fines del siglo XIX en Alemania, propone que las leyes que permiten la organización del percepto son independientes de la experiencia; es decir, que en la mente del hombre existen algo así como "ordenadores del mundo", los cuales darían orden y estructura a los objetos percibidos.

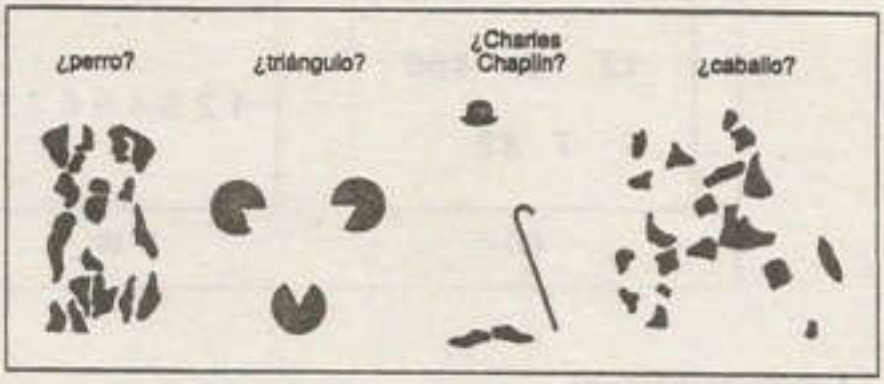
Sin embargo, a pesar de este planteamiento polémico, la Gestalt logra sistematizar un conjunto de principios perceptuales que, a continuación, pasamos a detallar:

Max Wertheimer (1880-1943). Uno de los fundadores de la Gestalt, en sus investigaciones sobre el movimiento estroboscópico, planteó las leyes que rigen la percepción.

7.1. PRINCIPIOS DE AGRUPAMIENTO

7.1.1. Ley del cierre o del completamiento

Es la tendencia que tenemos a percibir las formas incompletas como si fueran completas. Por ejemplo, en el siguiente gráfico lo que se percibe es la figura de un perro, de un triángulo, de Charles Chaplin y la última es de un caballo.



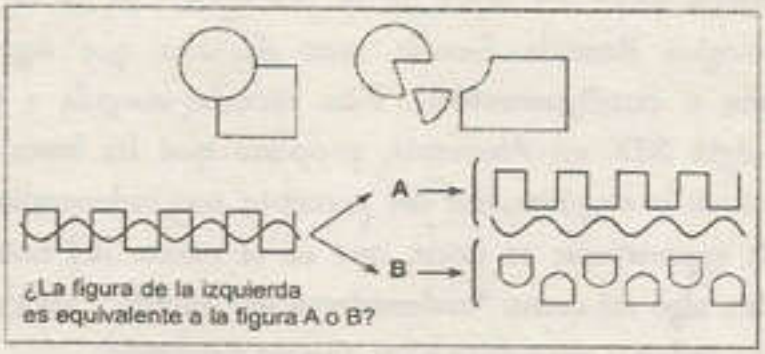
Pero, el cerrar o completar figuras inconclusas no solo es visual. Cuando, por unos segundos, nos tocan una melodía musical; si es parte de nuestra experiencia pasada, podremos completarla e identificarla.

7.1.2. Ley de la continuidad

Cuando percibimos, tendemos a agrupar elementos que siguen un patrón de dirección.

Observe el siguiente gráfico:

En el gráfico superior, la continuidad nos lleva a separar el círculo del cuadrado, aunque podría hacerse de otra manera. En el gráfico inferior, preferimos espontáneamente la separación A frente a B, debido a la continuidad. Como puede concluirse en estos ejemplos, preferimos espontáneamente la continuidad a la discontinuidad; vale decir, seguir perceptualmente un patrón de dirección.

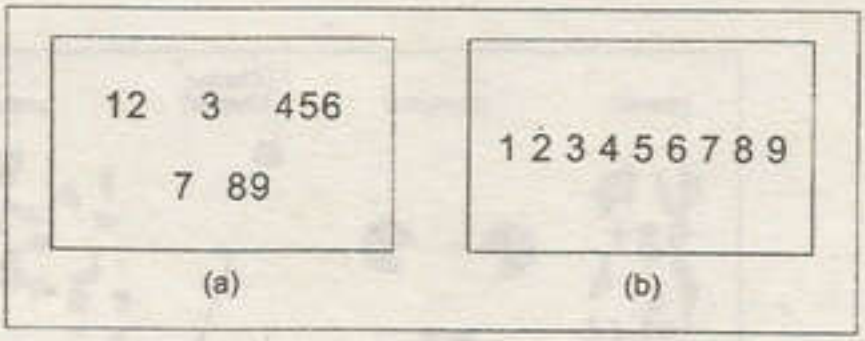


7.1.3. Ley de proximidad

Viene a ser la tendencia a considerar las cosas que están juntas como si formaran un grupo.

Observe los recuadros (a) y (b).

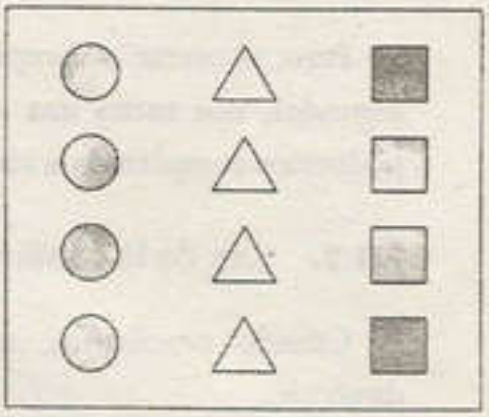
Seguramente, dirá: 12; 3; 456; 7 y 89 al ver el recuadro (a); en cambio, la agrupación es distinta en el recuadro (b), donde, por la proximidad, se percibe una secuencia de números del 1 al 9.



7.1.4. Ley de semejanza

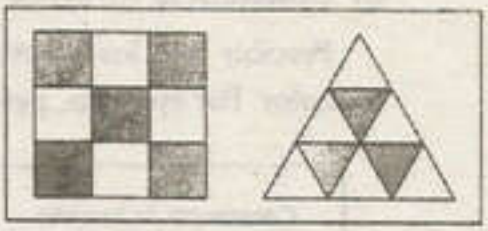
Se refiere a que cuando percibimos tenemos la tendencia a agrupar los elementos similares o semejantes.

¿Qué se percibe en el gráfico de la derecha? Seguramente responderá: *veo una columna de círculos, otra de triángulos y otra de cuadrados*, en vez de percibir filas de elementos diferentes.



7.2. FIGURA Y FONDO

Este principio nos permite seleccionar información. Por ejemplo, algunas veces hemos asistido a reuniones familiares donde conversamos e interactuamos con amigos, pero el bullicio que nos rodea algunas veces interrumpe el diálogo iniciado; debido a ello, necesitamos precisar la información que captamos o recibimos de los diferentes canales sensoriales. Esta selección de la información, proveniente de nuestro canal auditivo, la determinamos en función del principio de figura y fondo. La **figura** en dicha situación se encuentra en la información seleccionada a partir de la persona con la cual conversamos, y el **fondo** estará constituido por los ruidos o el bullicio que se encuentra a nuestro alrededor. Pero, dicho bullicio se puede convertir en figura si alguna de las personas presentes en la fiesta grita nuestro nombre, en consecuencia, la voz de tu interlocutor puede pasar a ser fondo.



Dicho principio también se aplica al campo visual; por ejemplo, observemos el gráfico que aparece a la derecha. ¿Cuántos cuadrados y triángulos hay, respectivamente? En dicho gráfico se observan diferentes formas; dependiendo a donde dirija su atención, algunas de ellas pueden ser figura y las demás pasarán a ser fondo. Este principio puede ser aplicado a las diversas modalidades sensoriales.

7.3. CONSTANCIA PERCEPTUAL

Este principio de la percepción nos permite interpretar la información de manera adecuada, a pesar de las múltiples variaciones sensoriales del objeto percibido. Alguna vez hemos salido a pasear en una noche completamente estrellada y al elevar la mirada hacia el cielo nos pareció ver una infinidad de puntos luminosos en el firmamento: se ven pequeños pero, en realidad, no lo son, dichos astros tienen dimensiones gigantescas. Algo similar sucede si apagamos las luces de nuestro dormitorio; antes, notamos colorido en nuestro alrededor, mas ahora solo notamos oscuridad y nos parece que todo ha perdido su color, pero sabemos que dichas cualidades permanecen. De ahí que la constancia perceptual sea definida como la tendencia a percibir la realidad, de manera estable y constante, a pesar de los múltiples cambios con que se presenta la información sensorial. Así, por ejemplo, si subimos al cerro San Cristóbal de

Rubin: copa y rostros. El psicólogo danés Edgar Rubin estudio el principio de figura y fondo con su famosa *Copa de Rubin*.

Lima, sensorialmente captaremos personas, casas, autos, etc., reducidos en su tamaño; pero, a través del principio de constancia perceptual, se corrige esta variación sensorial. Por lo tanto, entendemos que las personas, autos o casas no han variado su tamaño real, pero sí que se encuentran alejadas de nuestro punto de observación.

La constancia del objeto o constancia perceptual es de tres tipos:

A. Constancia de tamaño

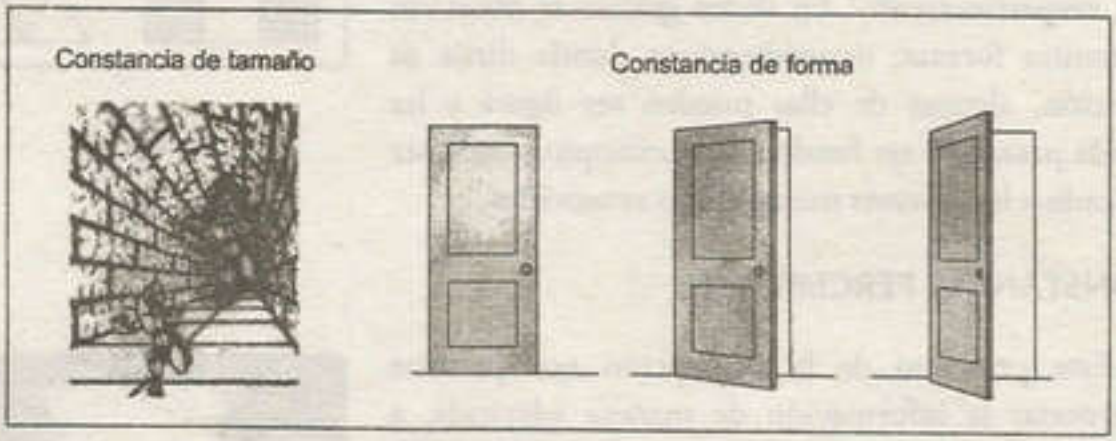
Percibir que los objetos, pese al cambio de distancia, conservan su tamaño. Un objeto a la distancia se ve cada vez más pequeño, pero, en realidad, su tamaño es constante.

B. Constancia de la forma

Percibir que los objetos, pese a los cambios de perspectiva, conservan su forma.

C. Constancia de color

Percibir que los objetos, pese a las variaciones de intensidad de luz, conservan su color. Por ejemplo, percibir un par de medias blancas en el día y luego en la noche.



7.4. PERCEPCIÓN DEL MOVIMIENTO

El ser humano y otros organismos se movilizan en un determinado espacio físico e interactúan con los objetos en relación con sus desplazamientos. La percepción del movimiento es compleja por lo siguiente:

- Integra diversas modalidades sensoriales: visual, cinestésica, vestibular y auditiva (si el movimiento es acompañado de sonidos), con nuestros aprendizajes previos.
- Según Smirnov: "Depende de factores del tiempo y del espacio, de la distancia en que se encuentran los objetos, de la velocidad con que se mueven y del movimiento del observador"[6].

[6] SMIRNOV, RUBINSTEIN, TIEPLOV. *Psicología*. Psicólogos perteneciente a la escuela sóvietica. Enfatizan en la determinación sociohistórica de la actividad psíquica.

Podríamos distinguir un movimiento real y un movimiento aparente. Cuando hablamos de **movimiento real nos referimos al desplazamiento de un objeto o de un móvil que va de un punto A a un punto B.** Esta forma de movimiento tiene las siguientes características:

- Los movimientos muy lentos no se pueden ver (por ejemplo, el movimiento de las manecillas del reloj que dan los minutos y la hora), pero se infieren sus movimientos a partir de un antes y un después.
- Los movimientos veloces se forman en imágenes retinianas de manera difusa, y si el movimiento es extremadamente veloz no se percibe, dado que no se pudo formar una imagen en la retina.
- Los objetos que están cercanos y se mueven con rapidez se perciben de manera difusa; en cambio, objetos que están lejanos y moviéndose con rapidez se perciben adecuadamente.

Ahora podríamos hablar de un **movimiento aparente**, el cual se define como la **posibilidad de percibir movimiento donde realmente no existe**. Este fenómeno ilusorio se presenta en las siguientes formas:

A. Fenómeno phi

Se presenta debido a la intermitencia del encendido y apagado de las bombillas de luz, la cual genera una ilusión de movimiento. Por ejemplo, cuando vemos las marquesinas o los letreros luminosos.

B. El fenómeno estroboscópico

Ocurre debido al flujo veloz de un conjunto de imágenes estáticas proyectadas secuencialmente, generando así movimiento aparente. Este fenómeno lo observamos en el cine: la cinta cinematográfica que contiene la serie de imágenes estáticas de una película, colocada en el proyector de cine (a cierta velocidad), dará la apariencia de movimiento en la pantalla.

C. La ilusión autocinética

Este tipo de movimiento aparente tiene su origen en el movimiento propio del globo ocular, de ahí que se le conoce como efecto nistagmático. Por ejemplo, cuando observamos un pequeño punto luminoso estacionario en un cuarto totalmente oscuro. Después de un cierto tiempo parece que la luz se desplazara, aunque en realidad siga inmóvil. Ello se debe a la incapacidad de saber hacia dónde apuntan los ojos. Uno cree que están estacionarios, pero la verdad es que se han movido un poco.

Todo lo que corresponde a los movimientos aparentes son, en realidad, ilusiones objetivas, fenómenos que estudiaremos al final de este capítulo.

7.5. PERCEPCIÓN DEL TIEMPO

La percepción del tiempo no es innata en el hombre, es una noción aprendida y desarrollada en el ciclo vital. La percepción del tiempo se va construyendo como una representación mental que obedece a la integración de sensaciones cinestésicas y acústicas. Para explicar este fenómeno se cuenta con los estudios realizados por Jean Piaget y la Escuela Soviética sobre la discriminación de la duración de los intervalos de tiempo.

Según las investigaciones de muchos psicólogos, se ha llegado a la siguiente conclusión: la percepción del tiempo es el reflejo de la duración, de la velocidad y de la continuidad de los eventos o fenómenos dados en la realidad. El ser humano aprende a valorar conscientemente los intervalos de tiempo a través de sus experiencias previas y los diversos contenidos que va recibiendo de su entorno. A veces hemos escuchado el diálogo de los niños y nos habrá parecido curioso cuando dicen: *Mañana fui de paseo con mi papá,* expresiones que, muchas veces, el adulto corrige diciendo: *Ayer fui de paseo...*

8 ALTERACIONES DE LA PERCEPCIÓN

Durante varios cientos de años, la humanidad consideró que la Tierra era plana y no se movía, dado que la experiencia sensorial inmediata parecía confirmar tal conocimiento. Sin embargo, los avances en los conocimientos permitieron comprobar que la Tierra es de forma esferoidal y tiene movimiento de rotación y traslación. Por ello, en determinadas condiciones, la forma como se organiza e integra la información sensorial puede llevarnos a percibir de manera inadecuada la realidad. A continuación te presentamos las siguientes modalidades:

8.1. LA ILUSIÓN

Se puede definir como una percepción equivocada o distorsionada de la realidad; además, existe una clara distinción entre ilusión objetiva y subjetiva.

8.1.1. Ilusión objetiva

Es una percepción equivocada o distorsionada de la realidad o del objeto, debido a la disposición de los elementos o propiedades del objeto.

Ejemplos

- Al viajar en un auto, por la carretera (en un día de sol radiante), pareciera que hay agua en la pista.
- Llene un vaso con agua e introduzca una cuchara. ¿Qué observa?... Parece que la cuchara estuviese partida.

8.1.2. Ilusión subjetiva

Consiste en la percepción distorsionada de los objetos que están a nuestro alrededor, debido a un estado emocional muy intenso, que pueden ser: pánico, fobia, ansiedad o celos. En consecuencia, el problema no se encuentra en el objeto, sino en el sujeto.

Ejemplos

- Los celos patológicos (personalidad celotípica) de un varón pueden llevar a interpretar erróneamente las relaciones de su pareja con otros varones.
- El pánico a los sismos podría llevar a interpretar el ruido y movimiento provocado por el accionar del martillo hidráulico como un terremoto.

8.2. LA ALUCINACIÓN

Son falsas percepciones generadas por estados de alteración de la conciencia (consumo excesivo de drogas o fármacos, ciertos trastornos de la personalidad, etc.) o por problemas de índole orgánico-cerebral (lesiones cerebrales, traumatismos encéfalo-craneanos severos); por ejemplo, el fenómeno del miembro fantasma (sentir dolor o cosquilleo en el miembro amputado). En una alucinación, el sujeto cree ver cosas donde, en realidad, no existe cosa u objeto alguno. Las alucinaciones no solo son visuales, también se reporta la existencia de alucinaciones a nivel auditivo, táctil, olfativo, etc.

Ejemplos

- Los alcohólicos crónicos llegan a ingerir hasta los perfumes o colonias de la casa. Afirman percibir el *sabor de las letras, el aroma de los colores*.
- Las personas con esquizofrenia paranoide experimentan alucinaciones auditivas: *Escucho voces que a cada rato se burlan de mí* (sin embargo, en dicho ambiente no hay voces).

<table>
<tr><th colspan="2">ILUSIONES</th><th>ALUCINACIONES</th></tr>
<tr><td>Objetivas</td><td>Subjetivas</td><td rowspan="2">Existe una falsa percepción.</td></tr>
<tr><td colspan="2">En ambas existe una inadecuada percepción de la realidad.</td></tr>
<tr><td>La distorsión se da a partir de las características del objeto.</td><td>La distorsión se da a partir de las condiciones emocionales del sujeto.</td><td>La distorsión es generada a partir del sujeto.</td></tr>
<tr><td colspan="2">En ambas existe objeto externo.</td><td>No hay objeto externo.</td></tr>
</table>

Estructura psicológica de la percepción

La psicología del siglo XIX consideraba la percepción como una impresión pasiva de los estímulos externos sobre la retina y después en el córtex visual. Por tanto, lógicamente, la base cerebral de la sensación visual y de la percepción debían de ser las zonas del córtex occipital que recibían la excitación generada en la retina y en las cuales se formaban estructuras absolutamente idénticas (isomorfas) a la estimulación primaria.

Este concepto de isomorfismo de la estructura de la excitación en el córtex visual con la estructura de la excitación periférica, y, por tanto, con la estructura del objeto que estimula los ojos, asumió su forma más clara en la psicología de la Gestalt, cuyos fundadores (Köhler, por ejemplo) dedicaron gran parte de sus vidas a la defensa de este "principio del isomorfismo".

La psicología moderna intenta analizar la percepción desde puntos de vista muy diferentes. Considera a la percepción como un proceso activo de la búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características esenciales de un objeto, comparación de las características entre sí, creación de una hipótesis apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales (Vygotsky, 1956, 1960; Bruner, 1957; Leontev, 1959; Zaporozhets, 1967, 1968). Por esta razón, además de los componentes receptores, también son esenciales para la percepción humana los componentes efectivos y, mientras que estos componentes efectores, motores, tienen lugar paso a paso en las primeras etapas del desarrollo, en los niveles subsiguientes de la formación de la función perceptiva comienzan a realizarse en forma abreviada, gracias a ciertos "atajos" aparecidos a nivel de algunas acciones internas" (Zaporozhets, 1967, 1968; Zinchenko y otros, 1962; Zinchenko y Vergiler, 1972).

Por tanto, es evidente que el proceso de percepción tiene un carácter complejo. Comienza con el análisis de la estructura percibida, al ser recibida por el cerebro, en un gran número de componentes o claves que son luego codificadas o sintetizadas y ajustadas dentro de los sistemas móviles correspondientes. Este proceso de selección y síntesis de las características correspondientes es de carácter activo y tiene lugar bajo la influencia directa de las tareas con las que se enfrenta el sujeto. Tiene lugar con la ayuda de códigos hechos a la medida (y en particular los códigos del lenguaje), que sirven para situar el rasgo percibido dentro de su sistema adecuado y para darle un carácter general,o categórico; finalmente, incluye siempre un proceso de comparación del efecto con la hipótesis original o, en otras palabras, un proceso de verificación de la actividad perceptiva.

Durante la percepción de objetos familiares, establecidos firmemente en experiencias anteriores, este proceso naturalmente se abrevia y tiene lugar mediante una serie de atajos, mientras que durante la percepción de objetos visuales complejos nuevos y no familiares, el proceso de percepción permanece complejo e inabreviado. Finalmente, es esencial observar que la percepción humana es un complejo proceso de codificación del material percibido que se da con la íntima participación del lenguaje y que, por tanto, la actividad perceptual humana nunca tiene lugar sin la participación directa del lenguaje, lo que ha sido demostrado en muchas investigaciones psicológicas (Gelb y Goldstein, 1920; Vygotsky, 1934; Bruner, 1957), y, por tanto, es innecesario tratar estos problemas especialmente.

LURIA, Alexander Románovich. *El cerebro en acción*, 1979. pp. 227-228.

La religión y el cerebro, nace la neuroteología

Fuera del tiempo y el espacio

[...] Lo que todos los nuevos estudios comparten es una pasión por descubrir las bases neurológicas de las experiencias espirituales y místicas –por descubrir, en resumen, lo que ocurre en nuestros cerebros cuando sentimos que nos hemos "topado con una realidad diferente de –y en cierto sentido crucial, más alta que –la realidad de la experiencia diaria", como lo explica el psicólogo David Wuff de la Universidad de Wheaton en Masachusetts. En la neuroteología, psicólogos y neurólogos tratan de determinar con precisión qué regiones activar y cuáles apagar durante experiencias que parecen existir fuera del tiempo y el espacio.

De esta manera, difiere el estudio de los cincuenta y sesenta que encontró que sí, las ondas cerebrales cambian cuando meditamos. Pero ese estudio no explicó por qué las ondas cerebrales cambian o qué regiones específicas del cerebro están detrás del cambio. Las imágenes neurológicas de un cerebro vivo y en funcionamiento simplemente no existían en ese entonces. En contraste, los estudios de hoy tratan de identificar los circuitos cerebrales que surgen con la actividad cuando pensamos que hemos encontrado lo divino, y cuando nos sentimos transportados por la oración intensa, un ritual elevador o música sacra. Aunque el campo es bastante nuevo y las respuestas son sólo tentativas, una cosa es clara: las experiencias espirituales son tan consistentes entre las culturas, en el tiempo y en las diferentes creencias, dice Wulff, que esto "sugiere un núcleo común que es como un reflejo de estructuras y procesos en el cerebro humano".

"Había una sensación de energía dentro de mí... saliendo al espacio infinito y regresando... La mente dualista se reflejaba y había una intensa sensación de amor. Sent –que los límites de mi alrededor desaparecían y tuve una conexión con cierto tipo de energía y estado de ser que tenía una cualidad de claridad, transparencia y gozo. Tuvo una profunda e intensa sensación de conexión con todo, y reconocí que nunca hubo una verdadera separación".

Así es como el Dr. Michael J. Baime, colega de Andrew Newberg en Pennsylvania, describe lo que siente en el momento de mayor intensidad cuando practica la meditación budista tibetana, como lo hace desde que tenía 14 años, en 1969. Baime ofreció su cerebro a Newberg, quien, desde su niñez, se pregunta sobre el misterio de la existencia de Dios. En Pennsylvania, la especialidad de Newberg es la radiología, así que formó un equipo con Eugene d'Auili para usar técnicas de reproducción de imágenes a fin de detectar qué regiones del cerebro están activas durante las experiencias espirituales. Los científicos reclutaron a Baime y a otros meditadores experimentados.

Haciendo pruebas de lo atemporal e infinito

En una sesión típica, Baime se ubicó en el piso de un cuarto pequeño y oscuro, iluminado sólo por unas cuantas velas y lleno de incienso de jazmín. Había una soga a su lado. Enfocando una imagen mental, se concentró y concentró, calmando su mente consciente (como le dijo después a los científicos) hasta que algo que él identifica como el verdadero yo interno emergió. Se sentía "atemporal e infinito", dijo luego Baime, "una parte de cada ser y cada cosa que existe". Cuando alcanzó el "pico" de intensidad espiritual, jaló la soga. Newberg, agazapado fuera del cuarto y sosteniendo el otro extremo de la soga, sintió el jalón y rápidamente inyectó un rastreador radiactivo a la intravenosa inyectada al brazo izquierdo de Baime.

Después de unos momentos, conectó a Baime a un SPECT (tomografía computarizada de emisión única de fotones), que al detectar el rastreador, sigue el flujo sanguíneo al cerebro. El flujo sanguíneo se relaciona con la actividad neuronal.

Las imágenes del SPECT son lo más parecido a la foto de una experiencia trascendental que los científicos han podido crear. Como se esperaba, la corteza prefrontal, foco de atención, se encendió: Baime, después de todo, estaba profundamente concentrado. Pero fue la calma de la actividad la que sobresalió. Un grupo de neuronas en el lóbulo parietal superior, hacia las partes superior y trasera del cerebro, se había oscurecido. Esta región llamada "área de orientación asociación", procesa información sobre espacio y tiempo, y la orientación del cuerpo en el espacio. Determina donde acaba el cuerpo y empieza el resto del mundo. Específicamente el área de orientación izquierda crea la sensación de un cuerpo físicamente delimitado; el área de orientación derecha crea la sensación de un espacio físico en el que el cuerpo existe. (Una herida en esta área puede dañar de tal manera muestra capacidad de maniobrar en el espacio físico que no se puede determinar la distancia y los ángulos necesarios para caminar hacia una silla al otro lado de la habitación).

SHARON BEGLEY para *NEWSWEEK* (extracto del diario *Liberación*, mayo 07/2001 pp. 12-13).

MEMORIA

Capítulo X

Objetivos

- *Conocer la memoria humana, principalmente la del nivel consciente, identificando cada una de las etapas del procesamiento de información, además de comprender la naturaleza del olvido y las alteraciones que las personas pueden sufrir en relación con este proceso psíquico.*
- *Valorar, asimismo, las posibilidades de utilizar este conocimiento en nuestra actividad personal, principalmente en el proceso de aprendizaje.*

Introducción

"Por fin, después de una larga caminata, me encuentro en medio de la Plaza Mayor de Lima, contemplando la majestuosa catedral con sus suntuosos diseños arquitectónicos de estilo barroco y su enorme campanal. Me encuentro sentado en una de sus frías bancas y, allí, en aquel instante, aparecen en mí mente muchas imágenes y momentos vividos en mi infancia: aparezco corriendo por el verde prado del pueblo de Yauyos, corriendo, alegremente, seguido por mi perro Ruby; tenía, por aquel entonces, apenas cinco años. Desde aquel tiempo han transcurrido casi 25 años y aún esas historias viven en mí. Sí, han quedado retenidas, a pesar de que ha pasado mucho tiempo". El recuerdo de vivencias similares ocurre debido a que nosotros desarrollamos un proceso psicológico que nos permite el registro de la información, y ese proceso es la memoria.

El estudio de la memoria nos permitirá conocer los mecanismos que utilizamos para aprender. El uso de herramientas intelectuales favorecen el desarrollo de la memoria de manera significativa.

1 Definición

La memoria permite conservar la información del presente y buscar mentalmente contenidos y hechos pasados, reconociéndolos como pertenecientes a nuestra experiencia anterior, además de localizarlos en el tiempo y en el espacio.

Es importante señalar que la memoria es un proceso que codifica todos nuestros contenidos mentales, incluyendo no solo información cognitiva, sino también afectos, motivos, valores, actitudes, etc.

> La memoria es el proceso psíquico que le permite al ser humano almacenar y recuperar información cognitiva, afectiva y motivacional.

Para entender como funciona este proceso, pasaremos a conocer sus etapas.

2 Etapas de la memoria

En cierto sentido, la memoria puede ser entendida como un sistema de almacenamiento y recuperación de información. Todo sistema de memoria, sea natural o artificial, supone una serie de procesos, en el caso del ser humano tenemos los siguientes:

2.1. FIJACIÓN

A cada momento estamos en permanente contacto con muchos eventos de nuestro entorno; así, por ejemplo, si entramos en una librería, captamos y registramos diversos tipos de información: vemos los títulos y colores de los libros y revistas, además, escuchamos sonidos, ruidos, etc. Todo ello lo captamos y pasa a formar parte de nuestra experiencia. Esta es, pues, la primera etapa de la memoria, la llamada fijación que consiste en el permanente **registro** o **entrada** de la información y experiencias vividas. Pero ¿cuánto tiempo permanece la información en el cerebro? Eso depende de la siguiente etapa.

2.2. CONSERVACIÓN

Si preguntamos a un estudiante universitario: ¿quién escribió los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*?, enseguida responderá que fue el "Amauta" José Carlos Mariátegui. ¿Cómo es que existe en esa persona ese dato? Ello se debe al proceso de retención y consolidación de información y experiencias vividas llamado conservación.

Según el tiempo de conservación, tenemos tres niveles de almacenamiento de información: almacenamiento sensorial, almacenamiento a corto plazo y almacenamiento a largo plazo.

Importante

¿CUÁL ES EL NIVEL DE SU MEMORIA?

La mayoría de la gente sospecha que tiene mala memoria, pero no tiene la menor idea sobre si eso es verdad o mentira. Con frecuencia es difícil determinar si la memoria que tenemos es buena o mala... Todo el mundo olvida cosas de vez en cuando y nunca puede uno estar seguro de si olvida más o menos que otras personas.

El siguiente cuestionario le dará una idea razonable de lo +bien o lo mal que trabaja su memoria. Para cada pregunta, decida cuál de las opciones –"nunca", "alguna vez", "a menudo"– representa de un modo más preciso el modo en que se ha comportado en el pasado año. Aun si algunas preguntas no parecen tener que ver directamente con usted, intente dar a cada una la respuesta más adecuada. Escriba sus respuestas en un papel aparte.

01. ¿Se olvida de ver un importante programa de televisión?
02. ¿Se olvida si ha apagado una luz o un radiador?
03. ¿Se le van con facilidad los nombres de personas?
04. Cuando habla con alguien, ¿pierde el hilo de la conversación y, acaso, le pregunta ¿de qué estaban hablando?
05. ¿Confunde y mezcla los detalles de lo que alguien le acaba de decir?
06. ¿Se dice a sí mismo *no me acuerdo de eso* en una conversación?
07. ¿Se olvida de dar algunos mensajes importantes?
08. ¿Se olvida de lo que ha ido a comprar a la tienda?
09. ¿Se olvida de acudir a las citas?
10. ¿Se olvida dónde ha puesto las cosas –un libro, por ejemplo– en su casa?
11. ¿Tira a la basura lo que quería conservar (como, por ejemplo, una caja de cerillas) y se queda con lo que pensaba tirar (la cerilla usada)?
12. ¿Deja cosas y luego tiene que volver para cogerlas?
13. ¿No puede acordarse de una palabra, aunque la *tiene en la punta de la lengua*?
14. ¿Le cuesta aprender algo nuevo, incluso a pesar de haberlo practicado una o dos veces?
15. ¿Comienza acciones rutinarias –como cepillarse el pelo–, cuando acaba de hacerlas?

Ahora puntúe sus respuestas. Cada *nunca* vale 0, *alguna vez* 2, y *a menudo* 4. Sume los puntos y compare el resultado con las valoraciones que siguen.

0 - 20 puntos. Su puntuación está por encima de la media, lo que demuestra que su memoria es excelente y eficaz en una amplia gama de situaciones. Parece sufrir limitadas faltas de memoria y, seguramente, tiene una vida organizada y bien estructurada. A pesar de que su memoria funciona muy bien, aún puede mejorarla.

21 - 40 puntos. Su memoria es más o menos mediana. Si bien es probable que no esté totalmente satisfecho, su memoria es razonablemente sólida y estable. Puede haber fallos y equivocaciones ocasionales, pero nada que interfiera de modo serio su vida o sus capacidades. La mayoría de sus fallos de memoria podrían darse por la falta de concentración.

41 - 60 puntos. Su memoria está por debajo de la media pero, no se alarme. Probablemente, sufre más fallos de memoria simplemente, porque lleva una vida muy ajetreada. Cuantas más cosas tenga que recordar en un día, más posibilidades tiene de olvidar algunas de ellas. Usted puede mejorar su memoria con ejercicios mentales. También es probable que encuentre útil organizar sus actividades –establecer rutinas y servirse de agendas y cuadernos de notas–, con el fin de que no se le hagan tantas exigencias a su memoria mientras esté fortaleciendo sus capacidades.

2.2.1. Almacenamiento sensorial

Es el almacenamiento de la información fijada, proveniente de los sentidos por un lapso brevísimo (incluso menor a un segundo en el caso de la información visual). Es como la instantánea producida por una cámara fotográfica o la fotocopiadora que reproducen, de alguna manera, el mecanismo del ojo humano. Habrá visto que, al colocar un material que desea fotocopiar, el operador presiona un botón y, en contadas milésimas de segundo, el lente de la máquina capta la imagen (más demora en salir que en fotocopiarse realmente).

Esta información de tipo copia y de brevísima duración va aparejada con un registro continuo en el que ingresa permanentemente información sensorial. Visto de esta manera su capacidad es ilimitada.

Al caminar por las calles, registramos una enorme cantidad de información visual y auditiva; sin embargo, al llegar a nuestro destino, ¿recordamos todos los colores de los vehículos que vimos, todos los sonidos de motores que escuchamos o todos los rostros de las personas con las cuales nos cruzamos? Evidentemente, la respuesta es no. Esto significa que más del 90% de la información que registramos sensorialmente desaparece casi inmediatamente. La conservación en el almacenamiento sensorial sólo es de una breve fracción de segundo (en el caso de la información visual es de 250 milisegundos, aunque en el caso de la información auditiva puede llegar hasta 4 segundos).

Pero cuando a la información registrada se le presta mayor atención (atención selectiva), pasa al almacenamiento a corto plazo.

2.2.2. Almacenamiento a corto plazo

Consideremos el siguiente testimonio:

Recuerdo el recorrido de un paseo, estaba muy alegre, observando la flora de las albuferas de Huacho; contemplando los grandes arbustos; sintiendo la fragancia de su vegetación; escuchando, atentamente, el nombre de cada planta y de cada especie animal. Todos los datos de la descripción que nos hizo el guía los recordé con claridad en ese instante, pero minutos después ya no.

Esto se explica porque los datos solo se almacenaron a corto plazo. Llamada

El proceso de almacenamiento va precedido de información sensorial. Gracias a la atención selectiva, dicha información se traslada al almacén de corto plazo y, en función del ejercicio y significación del material, al almacén de largo plazo.

también memoria activa o de trabajo, el almacenamiento a corto plazo contiene la información que estamos utilizando en un determinado momento. Este tipo de almacenamiento, retiene la información durante períodos que, generalmente, no sobrepasan el minuto. Presenta algunas características:

- **La memoria a corto plazo decae rápidamente**, ya que el material se puede olvidar después de 15 a 18 segundos (Peterson y Peterson 1959).

  Ejemplo

  - *Al escuchar un dictado, mientras busco el lapicero y el cuaderno para escribir transcurren de 5 a 8 segundos; sin embargo, logro conservar en mi memoria la oración inicial del dictado.*
  - *Me dictan un número telefónico; sin problemas me dirijo al teléfono, marco el número y efectúo la llamada; a los tres minutos se corta y, al querer marcar nuevamente el número, ya no lo recuerdo.*

- **La memoria a corto plazo es de capacidad reducida** (Miller 1956), ya que está limitada al almacenamiento de 5 a 9 unidades de información (*chunks*), lo que se conoce como el número mágico[1]: 7 ± 2, es decir, 7 es el promedio de conservación con una variación de –2 (5 unidades de información) ó +2 (9 unidades de información). Cuando decimos que la memoria a corto plazo tiene una capacidad de almacenamiento comprendida en el intervalo de 5 a 9 unidades de información, debe entenderse que **unidad de información** puede referirse a letras, números, sílabas, palabras, oraciones, nombres, etc.

La memoria de corto plazo, llamada también memoria de trabajo, permite, al retener la información por algunos segundos, algunas aplicaciones inmediatas, como anotar algunos encargos durante una conversación telefónica.

Si agrupamos y organizamos en unidades la información que tenemos a la mano, ganaremos espacio en la memoria de corto plazo. Así, cada grupo, y no cada carta, sería un *Chunk*.

[1] G. A. MILLER (1956): En "El número mágico siete, más o menos dos: algunos límites en nuestra capacidad para procesar información", artículo incluido en la *Psychological Review*. 63. pp. 81-97.

Ejemplo

Lea atentamente la siguiente lista de palabras, las cuales debe recordar sin volverlas a leer:

Lista de palabras

- Sofocar
- Leal
- Pesado
- Estable
- Opacar
- Honorable
- Vigoroso
- Regocijo
- Vitalidad
- Sencillo

Ahora intente enumerar todas las que recuerde.

De seguro, como mínimo recordará cinco y como máximo llegará a precisar nueve de las diez palabras. Esta es, pues, la capacidad de nuestra memoria a corto plazo.

- **Podemos expandir la capacidad de la memoria a corto plazo**, agrupando los elementos en unidades significativas. Así, por ejemplo, un número telefónico de siete dígitos puede ser difícil de recordar: 3857481; pero, si fraccionamos estas siete cifras en dos unidades: 3857 y 481, será mucho más fácil recordarlo.
- **La recuperación es rápida y exhaustiva**; por ejemplo, en una clase de inglés el profesor indica a sus alumnos que repitan: *the boy play,* lo cual todos harán con claridad y precisión en ese momento.

2.2.3. Almacenamiento a largo plazo

Cuando el material almacenado en la memoria a corto plazo es significativo, o se procesa y se repasa la información, esta se consolida y permanece en el almacenamiento a largo plazo, el cual dura más tiempo que los anteriores: minutos, horas, días, meses, años o toda la vida. Retomemos el testimonio anterior:

En la visita que realicé a las albuferas, me encontraba espectando su majestuosa vegetación y, de pronto, pisé suelo movedizo y quedé atrapado; grité desesperadamente. Todos mis amigos acudieron a auxiliarme, me tranquilizaron y con una gruesa rama lograron sacarme. Eso me paso cuando cursaba el primero de secundaria y aún lo recuerdo con claridad.

Aunque nuestra capacidad de retención a corto plazo es limitada, la memoria a largo plazo posee un volumen, prácticamente, ilimitado de almacenamiento.

Como puedes percatarte, un evento emotivamente significativo se almacena, como en la descripción anterior, a largo plazo. Este nivel de almacenamiento contiene información que es procesada de manera profunda. Al ser repetida o aplicada se almacena sobre una base bastante firme. A diferencia de la memoria de corto plazo, la memoria de largo plazo aumenta rápidamente con la edad durante la niñez y continúa incrementándose hasta la juventud. Dependiendo de los contenidos que almacenamos, encontramos dos tipos de almacenamiento a largo plazo. (Tulvin, 1972).

A. Memoria semántica

Es la que conserva los significados. Los contenidos que almacena son las proposiciones, las imágenes y los esquemas.

No solo almacenamos conocimientos, sino que codificamos también afectos, reglas de decisión, habilidades, etc. Las destrezas motrices, como tocar un instrumento, son parte de nuestra memoria procedimental.

1. **Las proposiciones.** Son enunciados que pueden ser juzgados como verdaderos o falsos. Por ejemplo, el enunciado: *Jorge compra zapatos de gamuza azul,* tiene dos proposiciones.
   - Jorge compra zapatos.
   - Los zapatos son de gamuza azul.

   La memoria semántica forma una red de proposiciones que vincula los elementos de información.

2. **Las imágenes.** Están basadas en las percepciones, almacenan "los atributos físicos y la estructura espacial de la información" (Woolfolk). Las imágenes contribuyen en el proceso de toma de decisiones. Por ejemplo, un diseñador de modas podrá utilizar su memoria de imágenes para resolver situaciones prácticas, como la forma en que lucirá un traje en una persona que recién conoce. Incluso pueden ser útiles para el razonamiento abstracto.

3. **Los esquemas.** "Son estructuras de conocimiento abstracto que organizan grandes cantidades de información. Un esquema es un patrón o una guía para comprender un acontecimiento, un concepto o alguna destreza". (Woolfolk 259). El esquema es como un filtro hacia el cual hacemos pasar la información. Si cumple ciertos requisitos, entonces, permite la clasificación en determinada categoría, para su almacenamiento en la memoria.

Por ejemplo, un esquema sencillo de lo que sería un pez podría contener los siguientes datos: es acuático, respira bajo el agua, tiene escamas, es ovíparo, tiene aletas, etc.

B. Memoria episódica

"Se llama memoria episódica a la que contiene información vinculada con lugares y momentos concretos, en especial con acontecimientos personales. La memoria episódica sigue el orden de cosas, por lo que es un buen lugar para almacenar chistes, habladurías o tramas de películas". (Woolfolk 261).

C. Memoria procedimental

Habitualmente tenemos reglas para actuar en función de determinadas condiciones. Por ejemplo, si un ciclista desea alcanzar mayor velocidad, deberá encorvar la espalda hacia adelante y pedalear con mayor fuerza. En nuestra memoria se almacenan los recuerdos bajo la forma de prescripciones. "Los recuerdos de procedimientos se representan como *reglas de condición-acción*, llamadas también producciones. Las producciones especifican lo que se debe hacer en ciertas condiciones: si ocurre A, entonces, haz B...". (Woolfolk 261).

Como todo hábito, estos procedimientos de acción se realizan automáticamente al practicarse constantemente.

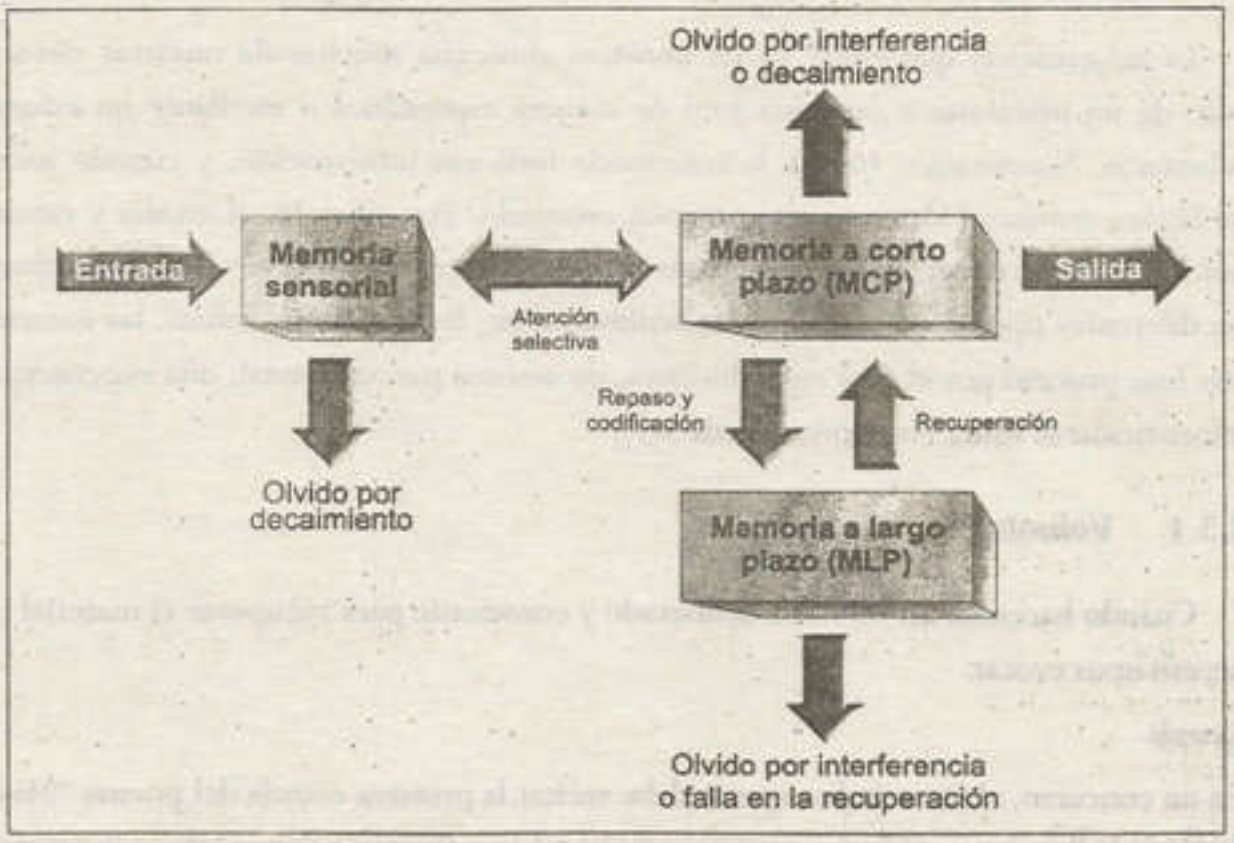
Importante

EL HOMBRE PI

La mayoría de la gente le encantaría mejorar su memoria lo suficiente como para recordar números de teléfonos y de tarjetas de crédito sin consultarlos. Pero, Rajan Mahadevan dedica su tiempo a tareas tales como aprenderse de memoria los 100 000 primeros dígitos del número pi. Hasta la fecha ha recitado públicamente hasta el dígito 31 811 sin cometer ni un solo error. Si le lee cualquier secuencia de cinco dígitos de los 10 000 primeros de este número, es capaz de recitar los cinco siguientes.

Aunque los científicos han demostrado que la memoria mejora con la práctica, Rajan opina que la genética es el origen de su sorprendente don: su padre podía recitar 154 sonetos de Shakespeare. Él, sin embargo, tiene su propio y peculiar sistema. Rajan prefiere recordar el número 1745 como el 39, porque Benjamín Franklin nació en 1706 y de este modo ¡habría tenido 39 años en 1745!

MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN



AS: Almacenamiento sensorial	MCP: Memoria a corto plazo	MLP: Memoria a largo plazo
Capacidad: grande o ilimitada	Capacidad: limitada a unos 7 chunks	Capacidad: ilimitada
Modo de almacenamiento: exacto y sensorial	Modo de almacenamiento: repetición y repaso del material	Modo de almacenamiento: organizado y significativo
Duración: breve (1/4 segundo para la información visual)	Duración: relativa (18 segundos sin repaso)	Duración: permanente
Pérdida de la información: desvanecimiento temporal	Pérdida de la información: falta de repaso del material o desplazamiento por nueva información	Pérdida de la información: fallo en la recuperación o interferencia de otra información

(Tomado de CARRETERO, Mario. *Introducción a la Psicología Cognitiva*, 1997. p. 134). Modelo de procesamiento de información en la memoria propuesto teóricamente por Atkinson y Shiffrin. La información sin procesar llega de los sentidos a la memoria sensorial, en la cual es sometida a procesamiento (atención selectiva) o se pierde totalmente. La información seleccionada ingresa a la memoria a corto plazo, en la cual se olvida o se transfiere (por repaso y codificación) a la memoria a largo plazo.

2.3. EVOCACIÓN

La información que existe ya en nosotros almacena muchas de nuestras vivencias pero de un momento a otro, sea esto de manera espontánea o mediante un esfuerzo voluntario. Necesitamos traer a la conciencia toda esa información, y cuando sucede tal hecho, entonces, decimos que estamos evocando. Por ejemplo, al escalar y caminar por los altos de un cerro o al sentarnos a descansar en una enorme roca, recordamos los diferentes tipos de rocas: las rocas sedimentarias, las ígneas, las calizas, las cuarcitas, etc. Este proceso por el cual reproducimos, de manera parcial o total, una experiencia o información se llama evocación. Puede ser:

2.3.1. Voluntaria

Cuando hacemos un esfuerzo deliberado y consciente para recuperar el material que necesitamos evocar.

Ejemplo

En un concurso, el tutor indica que se debe recitar la primera estrofa del poema "Masa", de César Vallejo; enseguida, los participantes hacen un esfuerzo por recordar con precisión esa estrofa que empieza así:

Al fin de la batalla

y muerto el combatiente, vino hacia él un hombre

y le dijo: "¡no mueras, te amo tanto!"

Pero el cadáver ¡ay! siguió muriendo...

Pero, para recordar no siempre nos esforzamos, sino que muchas veces la información aparece súbitamente; cuando sucede así, entonces, la evocación es involuntaria.

2.3.2. Involuntaria (espontánea)

Cuando el recuerdo aparece sin haber hecho un esfuerzo deliberado. Por ejemplo: *Mientras jugaba una partida de ajedrez con un grupo de amigos, recordé inesperadamente una escena de* Romeo y Julieta *de Shakespeare.*

Nos damos cuenta de que este recuerdo apareció sin tener ninguna relación con lo que se estaba viviendo en ese momento y sin ningún vínculo con los contenidos de la conciencia de ese momento, de ahí que a esta forma de evocación se le denomine evocación inusitada.

Pero, cuando el recuerdo tiene relación con los contenidos de la conciencia, y con las experiencias del momento que se está viviendo, **la evocación es asociativa.** La evocación asociativa se genera por contraste, semejanza y contigüidad.

Ejemplo

- Al leer acerca de Hitler, recordamos los campos de concentración (**asociación por contigüidad**).
- Al escuchar un chiste de suegras recordamos otro del mismo rubro (**asociación por semejanza**).
- Una excelente calificación en un examen puede traernos a la memoria el recuerdo de una nota desaprobatoria (**asociación por contraste**).

2.4. RECONOCIMIENTO

Estamos evocando datos y experiencias vividas, pero ¿cómo saber que todo este material recordado nos pertenece? Para tal efecto requerimos de un proceso llamado reconocimiento, que consiste en darnos cuenta de que el contenido que aparece en nuestra conciencia pertenece a nuestro pasado.

Por ejemplo, un estudiante universitario recuerda así sus primeras vivencias universitarias:

Mientras caminaba en la ciudad universitaria de San Marcos, recordé que cuando fui ingresante a muchos compañeros cachimbos, los estudiantes del centro federado, les dieron la bienvenida arrojándolos en las frías aguas de la piscina.

El sujeto evoca esas vivencias y es consciente de que pertenecen a su pasado, que son parte de su historia personal. Pero, para lograr precisión en la evocación y reconocimiento, tenemos que ubicar el recuerdo en el tiempo y en el espacio. Cuando realizamos esto, entonces, estamos llegando a la última etapa de la memoria llamada localización.

2.5. LOCALIZACIÓN

Consiste en ubicar el recuerdo en el espacio y en el tiempo. Por ejemplo, *al enterarme de la muerte de la alemana María Reich, recordé que la primera vez que escuché de ella fue en el año 1983, en la escuela primaria, cuando la profesora estaba explicando acerca de las líneas de Nazca.*

Importante

¿VERDADERO O FALSO?

La mayoría de nosotros sabe a grandes rasgos lo que es la memoria. Pero ¿qué es lo que usted sabe de la memoria en realidad? Descúbralo haciendo la siguiente prueba. Lea las frases que a continuación se detallan y califíquelas como mentira o verdad. Luego mire al final para saber las soluciones.

01. La memoria tiene una capacidad limitada de almacenamiento. ( )
02. Para retener datos la memoria se deteriora a medida que se hace mayor. ( )
03. Cuesta más recordar cosas que no nos interesan. ( )
04. El miedo incrementa la capacidad para recordar. ( )
05. No se puede mejorar la memoria. ( )
06. Una persona con amnesia no tiene memoria. ( )
07. Hacer ejercicio físico mejora la memoria. ( )
08. Lo que se coma o beba puede afectar la memoria. ( )
09. Un recuerdo intenso es un recuerdo preciso. ( )
10. Es más fácil aprender cuando se es joven. ( )
11. Un recuerdo dura para siempre. ( )
12. Los recuerdos se transforman con el paso del tiempo. ( )

SOLUCIONES

01. **Mentira**. Su memoria nunca puede llenarse. Puede almacenar una cantidad infinita de información.
02. **Mentira**. Las investigaciones realizadas han demostrado que a pesar de que la gente mayor puede tener dificultades para prestar atención, y por eso para adquirir información nueva, todavía retiene extensos conocimientos generales.
03. **Verdad**. Si no está interesado en algo, le costará más concentrarse. El material de estudio que no le interesa también es más difícil de aprender, porque no tiene una base con la cual relacionarlo.
04. **Mentira**. En algunos casos, la ansiedad parece incrementar nuestra habilidad para recordar; a pesar de todo, el miedo tiene un efecto contrario.
05. **Mentira**. Su memoria mejora con el uso.

06. **Mentira.** La gente con amnesia no puede recordar grandes cantidades de información, pero todavía puede recordar muchas habilidades, como leer o escribir.
07. **Verdad.** El ejercicio físico puede aumentar la velocidad con la que se aprende y con la que se recuerda.
08. **Verdad.** Una carencia vitamínica, beber alcohol o fumar pueden ser perjudiciales para la memoria.
09. **Mentira.** Si bien los recuerdos ricos en imágenes mentales suelen durar mucho, un recuerdo intenso puede ser inexacto.
10. **Verdad.** La gente joven aprende más rápidamente que los mayores. Sin embargo, la lentitud de una persona mayor para aprender, a menudo, está más relacionada con la falta de entusiasmo que con habilidad decadente.
11. **Mentira.** Aunque la información aprendida, por lo general, se retiene permanentemente, puede perderse a través de la destrucción del tejido cerebral. Las causas principales que provocan esta destrucción son lesiones físicas, enfermedades, drogas y consumo excesivo de alcohol.
12. **Verdad.** Los recuerdos son transformados por otros recuerdos, por el estado de ánimo o por el paso del tiempo.

3 El olvido

Estoy caminando en un día soleado de verano por la playa León Dormido sintiendo el suave y frío viento que roza mi cara y sacude mis desordenados cabellos; en ese instante, me pregunto: ¿cómo se llama ese suave viento?, ¿cómo me dijeron que se llamaban los vientos que soplan en todas las costas del mundo? Yo lo sé, lo escuché en la clase de geografía, pero en este instante no puedo evocar la información, no puedo recordar el nombre preciso, ¿qué ha sucedido?..., me he olvidado. Pero mientras continúo caminando, de pronto, recuerdo que esos vientos son las denominadas brisas. Sí, son las brisas que soplan en todas las playas del mundo.

Esta experiencia y otras similares constituyen claros ejemplos de lo que llamamos olvido.

3.1. DEFINICIÓN

Cuando hablamos de olvido nos referimos a la desaparición temporal del recuerdo, debido a la ausencia de la información o a la incapacidad para recuperarla. Pero ¿por qué olvidamos? Al respecto existe un conjunto de explicaciones en torno a tan controvertido tema.

3.2. CAUSAS

3.2.1. Represión

Según la teoría psicoanalítica, nosotros olvidamos, como consecuencia de un mecanismo de defensa que utilizamos inconscientemente, cuando ciertos contenidos o recuerdos nos generan tensión, angustia, ansiedad o nos resultan vergonzosos.

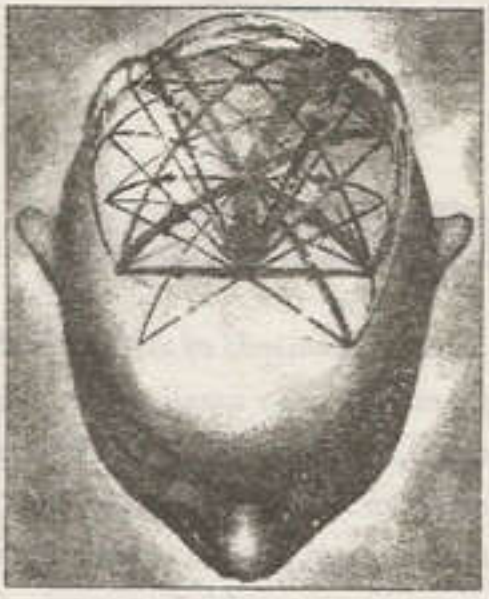
Por ello, se ponen fuera del foco de la conciencia estos contenidos para aliviar y disminuir las tensiones. Por ejemplo, un estudiante que siente temor de ir al dentista olvidó la cita fijada con una semana de anticipación, a pesar de que su madre se lo recordó, el mismo día. ¿Que ésta pasando con este joven? ¿Por qué olvidó la cita? La causa de tal olvido fue el excesivo temor del joven al torno que utiliza el dentista. Por esta razón, lo mejor era olvidar esta cita, para aliviar la tensión y angustia interior.

Si no pudiésemos olvidar, estaríamos atiborrados de recuerdos intrascendentes. El olvido es tan saludable, necesario e inevitable como el recuerdo.

3.2.2. Decaimiento de la huella

Al producirse el proceso de almacenamiento de información se genera un conjunto de cambios en el sistema nervioso que representan a la memoria almacenada, esto es lo que se denomina **huella mnésica** o **engrama**[2].

La formación de esta huella o trazo de memoria supone la existencia de un conjunto de mecanismos fisiológicos que subyacen al almacenamiento de información y de estructuras cerebrales encargadas de dicho almacenamiento.

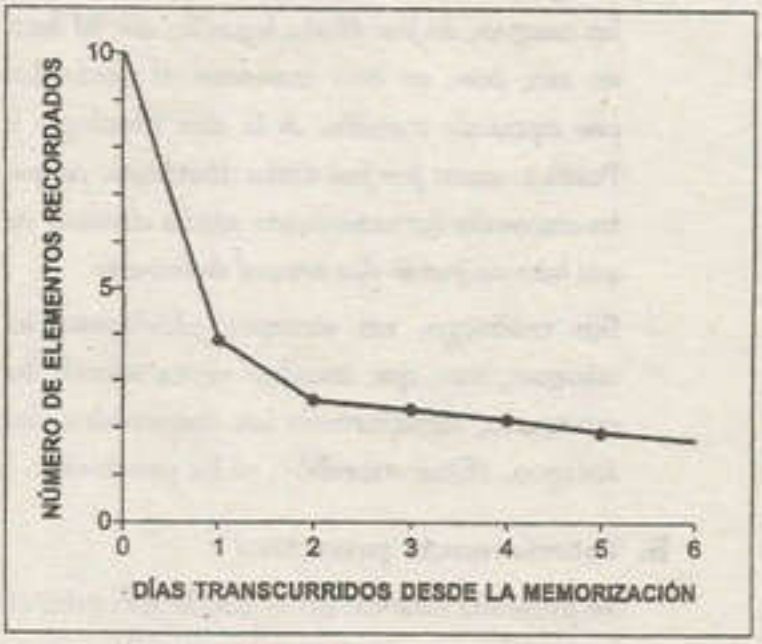


Según Donald Hebb, la conservación de lo aprendido es posible debido a una modificación sináptica. Las llamadas **sinapsis hebbianas** suponen la formación de nuevas redes neuronales.

[2] Engrama, el término fue incluido por Richard Semon en 1904; pero fue Donald Hebb, en 1949, quien formuló la hipótesis más precisa acerca de las modificación de las sinapsis al formarse nuevos "ensambles" de redes neuronales durante el aprendizaje.

A fines del siglo XIX, Ebbinghaus[3] propuso que el olvido es el resultado natural de la extinción gradual de la huella mnésica; es decir, que el paso del tiempo y la falta de uso de cierto tipo de información genera finalmente su pérdida.

Sin embargo, dicha hipótesis ha sido cuestionada. Así se observó que, algunas veces, con el paso del tiempo, no solo no se observa el decaimiento de la huella, sino que se observa una reproducción más marcada de estas. Además, los sujetos cometen imprecisiones en sus recuerdos, incluso antes del lapso previsto por la teoría del decaimiento del trazo. Es decir, ya hay olvido al poco tiempo de haber almacenado la información y, en consecuencia, no es aquí el paso del tiempo el responsable de que ello ocurra.



Hermann Ebbinghaus realizó el primer estudio científico del olvido. Descubrió que la mayoría del conocimiento se olvida rápidamente, al cabo de los primeros días de haber sido aprendido; pero el recuerdo de la información que queda decrece de manera más gradual.

3.2.3. Interferencia

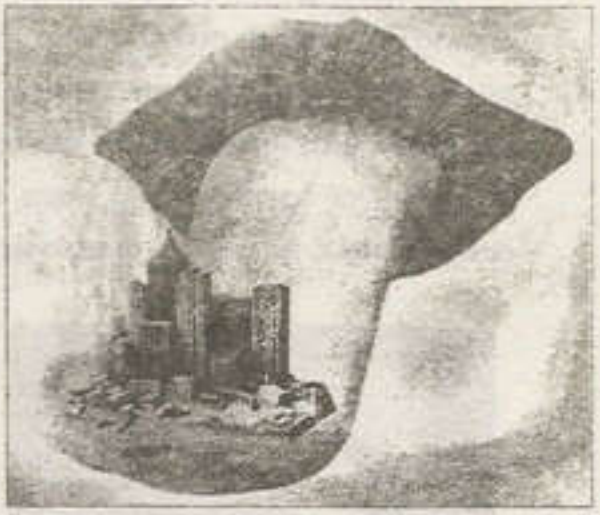
Se dice que olvidamos por interferencia cuando algún material obstaculiza el recuerdo de otro. Por ejemplo, si queremos recordar los nombres y apellidos de los compañeros del colegio primario, recordamos mejor a los primeros y últimos de la lista. En este caso es probable que la información más reciente haya sido bloqueada por la información anterior.

[3] Hermann Ebbinghaus. Psicólogo alemán y uno de los grandes propulsores de la psicología experimental sobre la memoria en 1885.

Dependiendo del material que olvidamos, la interferencia se puede manifestar de dos formas:

A. Interferencia retroactiva

Surge cuando no se puede recordar el material antiguo porque el material nuevo lo obstaculiza. Esto significa que olvidamos las informaciones antiguas y recordamos los contenidos nuevos. Por ejemplo: *Actualmente ya no recuerdo con precisión el argumento y los personajes de la obra* Todas las sangres, *de José María Arguedas, que leí hace un mes; pero, en estos momentos, sí puedo dar una exposición y análisis de la obra* Ideología y Política, *escrita por José Carlos Mariátegui, porque los contenidos los recuerdo con mucha claridad, ya que hace un par de días terminé de revisarlo.*



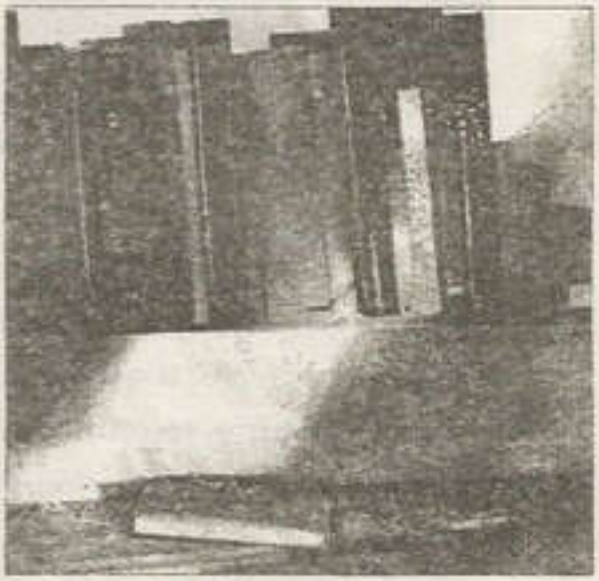
Una experiencia vinculada al olvido es el conocido fenómeno de "en la punta de la lengua". Puede ocurrir que la persona no recuerde una palabra, pero recuerda la forma, la extensión, con que letra comienza o que terminación tiene. Es más frecuente en situaciones de estrés y aumenta con la edad.

Sin embargo, no siempre olvidamos lo antiguo, sino que muchas veces sucede lo contrario, desaparecen los contenidos nuevos y recordamos con mayor precisión lo antiguo. ¿Qué sucedió?, se ha producido la llamada interferencia proactiva.

B. Interferencia proactiva

Se presenta cuando no se puede recordar el material nuevo, porque el material antiguo la obstaculiza. Por ejemplo, un grupo de amigos llevan ya un año aprendiendo a hablar inglés; sin embargo, cuando quieren hacerlo con fluidez y hacerse bromas entre ellos, no pueden aún lograrlo; se traban y se equivocan, de allí que optan por hablar el castellano, idioma materno que aprendieron durante su infancia.

Aquí notamos, claramente, cómo el material antiguo se recuerda mejor, se domina y se maneja, incluso se interpone frente a los nuevos contenidos que se pretenden consolidar, de allí que la interferencia sea proactiva.



Según la teoría de la incapacidad, recuperar el olvido no implica pérdida de la información. Como si se tratara de una biblioteca mal organizada en la que el libro deseado existe, pero no puede ser localizado, muchos recuerdos no pueden ser recuperados de nuestro desordenado banco de datos.

3.2.4. Incapacidad para recuperar

Denominada también el fenómeno de tenerlo en la punta de la lengua, implica la imposibilidad actual de recuperar un material que existe en nuestra memoria, debido a que es difícil encontrarlo. Por ejemplo, el profesor pregunta en una clase a sus alumnos: *¿Cómo se llamaba en la época incaica a los miembros del ayllu?*

Ante esta pregunta, inmediatamente los estudiantes de secundaria sienten que conocen la respuesta y están convencidos de que la saben; sin embargo, no pueden procesarla. Frente a los demás dicen, *yo lo sé, yo lo sé*; pero, finalmente, no responden. El profesor da una clave: *Son los ha...* En seguida, un alumno completa con firmeza: *Son los hatunrunas*. Tenía la información, pero no podía recuperarla inmediatamente.

4 Memoria y cerebro

Existen dos grandes líneas de investigación respecto al estudio de las bases biológicas de la memoria. La primera de ellas centra su interés en la búsqueda de los **mecanismos fisiológicos** involucrados en el almacenamiento de la información; en tanto, la segunda pretende determinar las **estructuras cerebrales** que participan en este proceso.

Resumiendo algunos avances en torno a los mecanismos fisiológicos que intervienen en el almacenamiento[4], podemos enunciar lo siguiente:

- Los procedimientos de aprendizaje inducen cambios en la **neurona presináptica**, modificando la liberación de los neurotransmisores en el cerebro. Recordemos que los neurotransmisores son mediadores químicos, liberados por los axones de las neuronas, que afectan otras neuronas o músculos excitándolos o inhibiéndolos.
- Ratas criadas en ambientes enriquecidos, en contraste con ratas criadas en condiciones de aislamiento, muestran un incremento en el peso y grosor de la corteza cerebral, en el tamaño del soma de la neurona, en el número y longitud de las dendritas, así como en el diámetro de las terminaciones sinápticas. Igualmente, es importante señalar el papel del ARN en la memoria. En una investigación con ratas se llegó a determinar una mayor producción de ARN en el hemisferio derecho cuando se las entrenó para pedalear únicamente con la pata izquierda.
- La estimulación eléctrica de una vía nerviosa genera cambios estructurales: incrementa un tipo de sinapsis y se tornan más redondeadas las terminaciones sinápticas. De esta forma, unos minutos de estimulación generan cambios que perduran días e incluso meses. A este mecanismo se le denomina **potenciación a largo plazo**.

[4] Según Ramón de la Fuente y Francisco Álvarez, en *Biología de la mente*, 1998. pp. 246-253.

En relación con las zonas cerebrales que son el soporte de la memoria en el debate se han presentado propuestas que van desde el intento de localizar en áreas específicas e invariantes el engrama de memoria (localizacionismo) hasta aquellas que postulan que la memoria está distribuida en sistemas de estructuras.

La tendencia en la actualidad es suponer que la memoria debe estar difusamente distribuida en muchas áreas del cerebro. Lo que, en otros términos, significa que cualquier neurona particular puede participar en el almacenamiento de formas específicas de memoria.

El doctor Pedro Ortiz especifica que la memoria, propiamente humana y de nivel consciente, tiene como estructura las **redes nerviosas neocorticales** que son las únicas que pueden codificar la información social de la humanidad[5].

Visto desde el punto de vista de los hemisferios cerebrales, se puede establecer tanto una diferenciación como una integración del trabajo efectuado por cada uno de ellos. Se plantea así que el hemisferio derecho almacena información bajo la forma de imágenes que representan el aspecto espacial de la realidad, a ello se suman también contenidos de carácter afectivo. Por otro lado, el hemisferio izquierdo procesa conceptos que se codifican en términos de lenguaje (podríamos por ello hablar aquí, en cierto sentido, de una "memoria verbal"). Finalmente, tendríamos que tener en consideración que estas estructuras realizan una actividad interrelacionada, de manera que el cerebro funciona como un **sistema de memoria integral.**

5 Alteraciones de la memoria

5.1. AMNESIA

Es la pérdida parcial o total de la memoria. Se puede producir a dos niveles: **amnesias orgánicas**, cuando el trastorno de memoria es consecuencia de una lesión cerebral; y **amnesias afectivas,** cuando están producidas por situaciones vividas por un sujeto cuyo cerebro no presenta lesiones.

Dentro de la amnesia, tomando en consideración el tiempo al que pertenecen los recuerdos, pueden diferenciarse dos tipos de trastornos de memoria.

5.1.1. La amnesia anterógrada

Implica la incapacidad para fijar nuevos aprendizajes, después de iniciada una patología (un accidente, una enfermedad, un traumatismo craneano, etc.).

[5] Un desarrollo más amplio de este planteamiento lo podemos encontrar en el libro *El nivel consciente de la memoria* del doctor Ortiz C. (1998).

Así, por ejemplo, un paciente puede denominar sin error una figura, pero, tres minutos después, será incapaz de decir de cual se trataba o de reconocerla entre otras. La persona es, por lo tanto, incapaz de adquirir información nueva.

5.1.2. La amnesia retrógada

Implica la afectación de la capacidad de evocar información y sucesos bien establecidos antes del inicio de la patología.

Así, un paciente con traumatismo craneal, luego de un estado de coma de siete semanas, no puede recordar acontecimiento alguno sucedido dos años antes del traumatismo, también presenta una ausencia considerable de sus recuerdos hasta la infancia.

5.2. HIPERMNESIA

Se define como la exaltación morbosa del recuerdo. El sujeto evoca detalles de experiencias que suelen ser insignificantes para la interacción y desarrollo personal. Por ejemplo, un paciente con trastorno maníaco refiere con mucha firmeza y preocupación que ha notado que se le está cayendo el cabello:

El día martes observó que se salieron ocho cabellos, el miércoles 11 cabellos, mientras que dos se le quebraron el jueves, su compañero de dormitorio le jaló los cabellos y le arrancó 21 cabellos. ¿De qué nos percatamos?... Que el paciente fija con excesiva minuciosidad situaciones que no tienen demasiada trascendencia.

5.3. DISMNESIA

Se denomina así al debilitamiento que presenta una persona para lograr fijar nuevos aprendizajes o evocar sucesos que antes recordaba con facilidad y rapidez. Por ejemplo, a un paciente con un cuadro de psicosis depresivo-ansiosa se le pide que describa y esquematice un croquis para llegar a su casa. Pero, por más que se le brinda el tiempo necesario para que lo realice no logra concluirlo, no puede indicar la ubicación precisa de su domicilio. Frente a esta respuesta se pretende enseñarle la dirección de su casa, pero no puede retener toda la dirección. Sólo logra aprender el nombre de la calle, para lo cual requirió de mucho esfuerzo. Se observa evidentemente que su capacidad de fijación está alterada, se ha debilitado. Sorprendentemente y de forma espontánea pueden, sin embargo, recordar horas o días después de que la información ha sido requerida. Esto demuestra que la fijación sí se había producido.

5.4. PARAMNESIA

En un viaje de promoción a la Cordillera Blanca, un estudiante, con gran entusiasmo y euforia, dijo: *Ya antes he venido aquí. Ya escalé estos glaciares hace mucho tiempo*. Sin embargo, era la primera vez que este estudiante viajaba a la cordillera y, no obstante, cree reconocer esta experiencia como ya vivida. ¿Cómo se explica esto? ¿Qué alteración padece? La patología de la memoria, en este caso, se denomina paramnesia.

La paramnesia es el falso reconocimiento de informaciones y experiencias; presenta dos modalidades:

5.4.1. Fenómeno de lo "ya visto" (*déjà vu*)

Se presenta cuando la persona recuerda como conocido un lugar, persona, objeto o situación que no ha vivido o del que no tenía conocimiento por observación directa o por descripciones anteriores.

Por ejemplo, un estudiante levantó la mano en medio de la clase y pidió intervenir, luego, con mucha seguridad y convicción afirmó: *Disculpe profesor...; pero la clase que usted está explicando ya la hemos desarrollado. ¿Por qué la está repitiendo?* Es la primera vez que se está dictando el tema, pero el alumno siente y está convencido de que esa experiencia ya ha sido vivida, pues todo le resulta familiar y conocido.

5.4.2. Fenómeno de lo "Nunca visto" (*jamais vu*)

Se presenta cuando la persona no recuerda, ni aun observando directamente, un objeto, lugar, persona o situación que le eran conocidos con anterioridad. Por ejemplo, una estudiante que se ausentó de nuestro país por un periodo de siete años, al retornar a su casa, expresa, con asombro y extrañeza, que por un momento le pareció que esa casa no era suya; sin embargo, es la misma casa donde vivió hasta que se fue de viaje.

¿Cómo puede ayudarle a estudiar mejor la investigación sobre la memoria?

1. Probablemente, la mejor manera para recordar la información es interiorizarla personalizando su significado. Lleve a cabo tantas asociaciones con su propia vida y sus propias creencias como le sea posible. Es especialmente fácil hacerlo en una asignatura como psicología, en la que hay tantas aplicaciones posibles a su propia vida. Piense, por ejemplo, en una situación en la cual haya experimentado personalmente el fenómeno de "en la punta de la lengua". Realice los ejercicios y conteste las pruebas cortas. En los temas de otras asignaturas puede que tenga que esforzarse más para establecer conexiones con su propia vida, pero puede lograrlo utilizando la imaginación. Por ejemplo, al estudiar una lengua extranjera, imagínese a sí mismo enamorándose en ese idioma o reviva la historia, imagínese que entra en una máquina del tiempo y colóquese en la época y lugar que debe estudiar. Si la asignatura es Biología, imagínese llevando la vida de una rana.

2. Concéntrese en la concentración. Muchos olvidos son causados por no prestar la suficiente atención al principio.

3. La primera vez que estudie un tema, divídalo en trozos (*chunks*) lo más grandes que le sean posibles. Lo recordará mejor que estudiándolo todo un poco cada vez (cuando repase el material antes de un examen, debe espaciar sus periodos de estudio, ya que repasarlo en diversas ocasiones durante varios días da mejor resultado que hacerlo todo un día).

4. Tome notas, explicando lo que quiere aprender con sus propias palabras. Este tipo de codificación ayuda a grabar el material y facilita la retención.

5. Repase lo aprendido conforme avanza. De vez en cuando alce la vista y formule preguntas. Recite las cuestiones claves en silencio o en voz alta. Puede serle útil grabarles en un casete que podrá escuchar mientras se viste o realiza cualquier otra actividad.

6. Dese a sí mismo pistas para la recuperación. Use títulos en sus notas e invente frases personalmente significativas y/o imágenes visuales que pueda asociar con los bloques temáticos.

7. Combine imágenes verbales y visuales siempre que sea posible.

8. Cuantas más interferencias elimine, será mejor. No prepares dos exámenes el mismo día. Será más productivo planificar su tiempo de manera que estudie una asignatura; vaya a dormir y despiértese temprano para estudiar la otra. El material de la primera asignatura estará lo suficientemente integrado y así un tema no inhibirá la retención del otro ni aparecerán las interferencias retroactiva y proactiva.

9. Estudie al principio o al final los temas más importantes o los más difíciles.

10. Dese un tiempo adicional para estudiar los temas difíciles. Ebbinghaus comprobó que cuanto más tiempo dedicaba a aprender sus palabras las recordaba mejor.

El poder de las metáforas

En primer lugar hay que destacar la idea de que la adquisición de conocimiento –uno de los objetivos centrales del uso de esta metáfora– se realiza siguiendo una serie de procesos básicos que son similares en el ordenador y en el ser humano. En ambos casos, existe un hardware y un software. En nuestro caso, el hardware resulta ser el cerebro y el software la mente, aunque es bien cierto que a su vez podríamos distinguir entre el contenido y las estructuras de dicha mente. El software sería en realidad algo similar a las estructuras mentales, ya que los contenidos son comparables a la información que se va introduciendo en el ordenador. La comparación entre el cerebro, con sus circuitos neuronales, y el llamado soporte de un ordenador, con sus circuitos electrónicos, es un símil que ya tiene algunos años. En los años sesenta, hubo numerosos autores que señalaron que en ambos casos se trataba de máquinas muy complejas que procesaban una enorme cantidad de información a gran velocidad y que la almacenaban también durante un gran cantidad de tiempo o incluso ilimitadamente. Lo que sí es importante resaltar en esta ocasión es que a medida que el enfoque cognitivo se fue afianzando, durante las décadas de los sesenta y setenta, se va produciendo una versión de la metáfora en la que los paralelismos no se postulan entre el cerebro y el ordenador sino entre este último y los contenidos y estructuras mentales.

En definitiva, el nivel de explicación que interesa a la psicología cognitiva es el que tiene que ver con dos cuestiones esenciales, la estructura del sistema computacional y las operaciones básicas que realiza la mente humana.

Con respecto a lo primero, nuestra disciplina va a tomar sus modelos básicos de los diferentes sistemas de almacenamiento de información de los ordenadores (memoria transitoria RAM y memoria permanente ROM, ya sea en forma de disco flexible o duro) y con respecto a lo segundo en la idea de programa y de procesamiento de la información en serie o sucesivo, y no en paralelo o simultáneo.

En línea con esta comparación general que influye de manera tan decisiva en la cognitivización de la psicología, recordemos brevemente la estructura básica de un ordenador. Como todo usuario sabe, este tipo de máquinas tiene dos partes esenciales: una memoria transitoria o RAM y un almacén donde se guarda permanentemente la información.

La primera tiene una capacidad limitada, por regla general muy inferior a la segunda, y maneja la información durante un tiempo determinado sin que eso suponga su envío al almacén permanente. Es decir, la entrada de la información en esta primera fase de procesamiento de la información, no supone su permanencia en el sistema. Esto es exactamente lo que ocurre cuando estamos utilizando un procesador de textos y después de trabajar un rato se nos apaga la luz o simplemente no nos gusta el texto final y decidimos no almacenarlo. En este caso, aunque haya habido procesamiento de la información, ésta sólo ha ocurrido en la memoria transitoria, por lo cual desaparece. De la misma manera, los seres humanos perdemos una gran cantidad de información que por diferentes razones no se logran enviar a la memoria a largo plazo.

Además de la transitoriedad, la otra característica de la memoria RAM es su limitación con respecto a su amplitud, lo cual determina el tipo de funciones que puede realizar, puesto que no le es posible llevar a cabo determinadas tareas para las que es necesaria una cierta capacidad. Es decir, si queremos un ordenador simplemente para escribir textos sencillos, entonces nos bastará con una RAM de 4 u 8 megabytes, pero si lo que pretendemos llevar a cabo son dibujos, planos o mapas complejos, entonces no podremos realizarlos si no tenemos un mínimo de 16 megabytes. De la misma forma, los seres humanos podemos advertir con facilidad que si estamos llevando a cabo una labor rutinaria no nos hace falta mucho espacio mental, pero si la tarea es muy difícil será preciso poner en funcionamiento todos nuestros recursos atencionales, lo cual hará que podamos atender a otras informaciones que hay a nuestro alrededor. [...]

[...] Es esencial recordar que en todas esas fases la psicología cognitiva mantiene la existencia de un tratamiento activo de la información. Es decir, el input no será nunca igual al output. Éste es sin duda uno de los postulados que ha ido acercando la psicología cognitiva a las posiciones constructivistas, en la medida que se formula que la información que maneja el sujeto no es una copia de la realidad, sino una transformación o construcción de la misma.

CARRETERO, Mario. *Introducción a la Psicología Cognitiva*, 1997. pp. 129-133.

Funes el memorioso o pequeño libro de una gran memoria (*)

"Funes el memorioso" es el título de un cuento escrito por Jorge Luis Borges en 1942, cuyo personaje (Funes) sufre de incapacidad para olvidar.

La desgracia de Funes consistía en tener una memoria infalible. Podía recordar todos los racimos y frutos de una parra, las caprichosas formas de las nubes de un día cualquiera, la totalidad de expresiones gestuales y cada una de las arrugas de sus interlocutores. *Más recuerdos tengo yo sólo de los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo*, nos dice Funes. Algo por demás curioso es que Borges añade que los recuerdos de ese hombre "...no eran simples; cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas..." Un recuerdo complejo asociado a múltiples experiencias sensoriales.

Las severas consecuencias de no poder olvidar fueron anticipadas imaginariamente por José Luis Borges en su cuento "*Funes el Memorioso*".

Pasando de la ficción a la realidad, en 1973, **Alexander Luria**, psicólogo ruso, en un libro titulado *Pequeño libro de una gran memoria*, describe el caso excepcional de una persona dotada de una memoria prodigiosa, a la que Luria se refiere como el señor S, un periodista de 30 años. S era capaz de repetir sin dificultad y después de una sola presentación un sinnúmero de palabras sin sentido, en su lengua o en otras, repetir con exactitud fórmulas científicas que no comprendía, recordar cada objeto y cada detalle de cada lugar que conocía. Abrumado de información irrelevante, su drama cotidiano consistía en no poder olvidar (a lo que Funes, en su caso, diría: *Mi memoria señor, es como vaciadero de basuras*). Toda información podía recordarla con pasmosa exactitud, incluso años después de haberla oído, hecho que Luria pudo constatar pidiéndole que reprodujera la conversación de su primera entrevista. El señor S no omitió un sólo detalle del diálogo 10 años después.

Según el señor S, la exactitud de sus reproducciones se debía a su facilidad para visualizar todo tipo de información en una pantalla mental a la que podía recurrir con facilidad. Asociaba, además, al recuerdo de imágenes visuales, sensaciones de otro tipo (olfativas, gustativas, térmicas, etc.) y estados emocionales.

Asombrosa coincidencia entre ficción y realidad. Borges supone a su personaje angustiado y abrumado por la innumerable cantidad de recuerdos de detalles absurdos, sin importancia. La misma angustia descrita por el señor S. La asociación de los recuerdos visuales a otro tipo de sensaciones es igualmente coincidente. Borges denomina a Funes *el memorioso*; Luria a S, *el mnemónico*. Funes tenía problemas para hacer uso del pensamiento *pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer*, problema compartido por S para la solución de problemas lógicos y uso del pensamiento creador.

Borges concibe el cuento en 1942; 31 años después, Luria daría a conocer al mundo su asombroso descubrimiento. En su producción literaria, Borges normalizaba hasta tal punto la ficción que la línea demarcatoria entre esta y la realidad simplemente desaparecía. Esta vez, la realidad se encargó de sorprender a la ficción, la ilusión borgiana dejó de serlo y el juego de espejos logró invertirse, lo que sin duda habría provocado la consternación del argentino, quien, de haberlo sabido, habría quizás recordado lo que en uno de sus cuentos escribió cuando refiere que Shakespeare habría prefigurado en Macbeth las palabras que un mendigo le diría muchos años después a un hombre el día de su muerte: *Que la historia hubiera copiado a la historia ya era suficientemente pasmoso; que la historia copie a la literatura es inconcebible...*

Ya sea a través de la imaginación literaria o la contundencia de la evidencia científica, es inevitable concluir en la absoluta e imperiosa necesidad que tenemos los seres humanos de olvidar o sufrir, caso contrario, las funestas consecuencias ya expuestas. Tal como diría el filósofo W. James a finales del siglo XIX: *Si nos acordásemos de todo, estaríamos [...] tan enfermos como si no nos acordásemos de nada.*

twitter.com/calapenshko

(*) Artículo escrito para este libro por los autores.

PENSAMIENTO

Capítulo XI

Objetivos

- Conocer las modalidades, funciones, operaciones y estrategias del pensamiento.
- Valorar su papel, como proceso psíquico superior, en el proceso de conocimiento de la realidad, en el aprendizaje y en la resolución de problemas.

Introducción

Si el ser humano sólo dependiera de la ***percepción*** *para conocer el mundo y careciera de* ***pensamiento,*** *no sería posible, entre otras cosas, conocer las características atmosféricas de planetas que aún no hemos visitado ni la estructura del átomo que jamás llegaremos a ver de manera directa. El pensamiento nos garantiza que existen cosas y ocurren sucesos que no están al alcance de nuestra percepción. ¿Cómo puede garantizarnos ello? Partamos, para entender esto, de uno de los acontecimientos más interesantes en la historia de la ciencia: el descubrimiento del electrón.*

¿Alguien ha visto un electrón? No, jamás, es demasiado pequeño para ser captado por el ojo humano ni aún por el microscopio electrónico..., y, entonces, ¿cómo se sabe que existe?

Bueno, hagamos un poco de historia:

J. J. Thompson descubrió el electrón efectuando un experimento que partía de los siguientes supuestos:

1. *En un tubo de vidrio equipado con electrodos, los rayos que parten del cátodo (rayos catódicos) se propagan a través del tubo en línea recta.*
2. *Si este flujo se desvía hacia un campo eléctrico de carga positiva, eso probaría que las partículas que lo componen tienen carga y que, además, esta carga es negativa (ya que cargas contrarias se atraen).*
3. *Si se produce sombra al colocar una placa de platino en la trayectoria del flujo, el electrón sería corpuscular.*
4. *Si el flujo se desviase ante un campo magnético, el electrón tendría masa.*

Efectuado el experimento, el flujo se desvió ante el campo eléctrico positivo, se produjo sombra al chocar la placa de platino y, finalmente, el flujo se desvió ante un campo magnético. Por lo tanto, se llegó a determinar, siguiendo el razonamiento, que el electrón existe como una partícula con las siguientes propiedades: es corpuscular, tiene masa y carga, la cual es negativa.

Los astrofísicos, por su parte, llegaron a descubrir la ocurrencia de la "gran explosión" por una serie de inferencias realizadas a partir de la observación de ciertos fenómenos (por ejemplo, el alejamiento entre las galaxias como consecuencia de una fuerza expansiva, posible de ser producida solo ante la ocurrencia de una gran explosión).

Como has podido ver, en toda investigación científica se ponen en práctica complejos procesos de raciocinio que le permiten al científico suponer, inferir y concluir.

Así pues, sin pensamiento no habría ciencia, filosofía, arte o tecnología. Utilizamos capacidades simbólicas cuando traducimos sentimientos y percepciones en las formas plásticas propias de toda creación artística. A su vez, toda programación informática no es sino la aplicación de rigurosos procesos de inferencia lógica. Y es descubriendo las leyes que rigen los fenómenos del mundo, por medio de nuestra actividad cognitiva, que ha sido posible, en el campo de la tecnología, transformar energía solar en corriente eléctrica; aplicar el electromagnetismo en las telecomunicaciones, y producir artificialmente insulina para luchar contra la diabetes, para citar sólo algunos ejemplos de como podemos transformar la realidad con el apoyo del pensamiento.

El pensamiento permite el conocimiento del mundo y, por ende, su transformación; pero el pensamiento es también resultado de la actividad transformadora del hombre. El transformador se transforma en el proceso. Transforma su conciencia y su pensamiento debido a su actividad. En la medida que ha transformado la naturaleza en miles de años de evolución, el hombre ha ido desarrollando capacidades mentales cada vez más complejas, de manera que los conceptos que tenemos del mundo son el resultado de nuestra actividad práctica sobre el mundo.

Y esto, que es una verdad válida para la humanidad en general, lo es también para cada uno de nosotros. El pensamiento no aparece en el niño por generación espontánea, se desarrolla en su actividad. Es un proceso que va del acto al pensamiento, de lo concreto a lo abstracto, de la actividad externa con objetos físicos a la actividad interna con "objetos mentales" (ideas, conceptos y otros).

Conozcamos por ello más de cerca el pensamiento humano, apreciemos su papel en la actividad personal y social del hombre.

1 Definición

Hemos estudiado en capítulos anteriores la **percepción** y la representación mental que de ella resultaba: el percepto. Como ya se explicó, el percepto es una representación particular en tanto corresponde a un solo objeto. Sin embargo, a través del **pensamiento** podemos formar representaciones ya no particulares, sino generales en la medida que se refieren a toda una colección o conjunto de objetos.

Así, cuando en geometría plana afirmamos que los ángulos internos de un triángulo suman 180°, se entiende que no estamos hablando solo del triángulo que tenemos graficado en un papel, de un triángulo en particular, sino de cualquier triángulo, de los infinitos triángulos que se puedan pensar o concebir. Esto significa que nuestra representación de "triángulo" es una representación generalizada.

Además, por medio de la **percepción** captamos características sensoriales, datos o cualidades concretas y materiales de los objetos. En cambio, a través del **pensamiento** podemos tener "en mente" representaciones de entes abstractos que carecen de naturaleza física. Así, por ejemplo, podemos "pensar" la justicia, aunque no podamos percibirla. Sin embargo, claro está que en el ámbito de los objetos concretos podemos diferenciar también percepción de pensamiento: se **perciben** hombres particulares, pero se **piensa** al hombre en general. Ello implica que la extensión de aquello sobre lo que se piensa es mayor que la extensión de lo que se percibe: podemos pensar a la humanidad en su totalidad, pero no podemos percibirla en su totalidad. Lo infinito y lo eterno pueden ser pensados; no obstante, nuestra percepción solo capta lo finito, lo limitado, lo particular. De esto se desprende que el pensamiento no trabaja ya con perceptos, sino con unidades de otro tipo a las que denominamos conceptos. **El concepto es la unidad del pensamiento**. Animal, triángulo, ser humano, libro y materia son ejemplos de conceptos. Y como se puede notar, no podemos expresarlos, si no es a través de palabras. Los conceptos fuera de las palabras no tendrían existencia. El pensamiento fuera del lenguaje no podría existir[1].

Con todos estos elementos podemos ya definir al pensamiento como

> Un proceso psíquico por medio del cual se forman representaciones generales y abstractas de los objetos y fenómenos de la realidad a través de la mediación del lenguaje.

PERCEPCIÓN	PENSAMIENTO
• Su unidad es el percepto. • Representación de objetos particulares. • Se representan entes concretos mediante información sensorial directa. • Hay elementos ideativos en la percepción.	• Su unidad es el concepto. • Representación generalizada. • Podemos representar entes abstractos. • Hay imágenes en el pensamiento.
Ambos procesos se encuentran interrelacionados y constituyen distintos momentos, además de niveles, en el proceso de conocimiento de la realidad.	

[1] Según Vigotsky, pensamiento y lenguaje están inicialmente separados, luego se unen y el pensamiento se hace verbal; el lenguaje, intelectual. Dicha unión se ha dado filogenéticamente y entogenéticamente, dando lugar al tipo de pensamiento humano.

2 Elementos del pensamiento

Al pensar trabajamos con unidades mínimas, a partir de las cuales podemos construir complejos raciocinios que harán posible la resolución de los más diversos problemas con los cuales nos enfrentamos en el mundo. Estos elementos son los siguientes:

2.1. IMÁGENES

El famoso químico Kekule descubrió la estructura del benceno gracias a un sueño que tuvo, en el cual los enlaces aparecían bajo la forma de serpientes que comenzaban a girar y formaban un anillo. En este ejemplo se evidencia cómo las imágenes (las imágenes del sueño) contribuyen también a la resolución de problemas. Del mismo modo, en un problema de geometría, el gráfico (imagen) es un dato importante sin el cual sería sumamente difícil, y a veces imposible, calcular el valor de un ángulo.

A través del pensamiento creador hacemos uso de imágenes para formular ideas innovadoras.

¿Qué es una imagen?

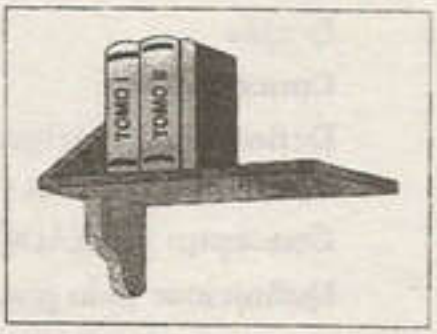
Es un acontecimiento psicológico que restituye la apariencia figurativa de los objetos o de los acontecimientos del mundo. Esto puede ocurrir incluso cuando el objeto está fuera del campo perceptivo.

¿Qué papel cumple en el pensamiento?

Contribuye en el proceso de resolución de un problema. El más notable científico del siglo XX, Albert Einstein, afirmaba que antes de darle forma lógica o matemática a sus planteamientos intuía las relaciones por medio de las imágenes del pensamiento: figúrese un cuerpo viajando encima de un haz de luz como si se tratase de una ola. Las intuiciones o imágenes del hemisferio derecho tenían luego que ser formuladas matemáticamente por medio de la actividad del hemisferio izquierdo (ejemplo: $E=mc^2$).

Analicemos el siguiente problema: sobre un estante están dispuestos de manera usual dos libros, cada uno de mil hojas, uno junto al otro. Suponiendo que una polilla agujerea desde la primera hoja del tomo I hasta la última hoja del tomo II, ¿cuántas hojas agujereó la polilla, sin contar la pasta?

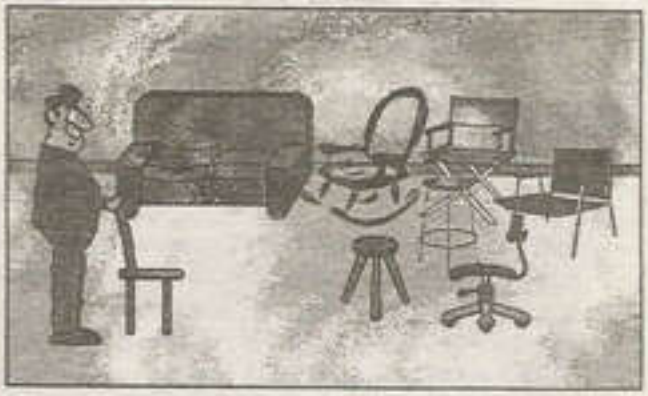
Tomando el dibujo como dato del problema, nos percataremos de que la respuesta es dos y no dos mil como hubiésemos supuesto –ubique la primera y la última hoja en la posición en que se disponen los libros–; aquí nuevamente se evidencia la función de las imágenes en el proceso de resolución de problemas.



2.2. CONCEPTOS

Cuando uno percibe un objeto –por ejemplo, una rosa– en la imagen que formamos de este existen características sensoriales muy diversas: forma, tamaño, color, aroma, la suavidad de sus pétalos o el hincón de sus espinas. Pero, si en este momento percibimos una violeta, captaremos otra forma, otro color, otro aroma. A pesar de estas diferencias, para nosotros ambas están incluidas en el concepto "flor"; esto implica la existencia de un conjunto de rasgos que hacen que una flor sea flor, y lo que define el concepto flor es el hecho de ser el órgano reproductor de una planta. Algunas tienen pétalos y otras no, algunas tienen solo pistilo, otras tienen solo estambres, otras, incluso, tienen los dos. Pero lo que define a una flor, lo común y esencial en el concepto "flor", es servir de órgano reproductor de una planta.

Un concepto es una representación mental que contiene características comunes y esenciales a todo un conjunto de elementos de la realidad. Por ello, un águila y un murciélago, aunque ambos vuelan (característica común), no están incluidos ambos en el concepto ave, porque lo que entendemos por ave no implica, esencialmente, el hecho de volar, pero sí, por ejemplo, el hecho de tener pico (característica común y esencial).



¡Atención todos!, me agradaría presentarles al miembro más reciente de nuestra familia.

Por medio de los conceptos, simplificamos lo innumerable en agrupaciones mentales. El concepto es una construcción simbólica que, más allá de los datos sensoriales, tiende a alcanzar la esencia de los objetos y los agrupa en un mismo conjunto.

2.3. CONCEPTO Y DEFINICIÓN

Los conceptos se elaboran por medio de la definición. La definición describe las características esenciales contenidas en el concepto, las explicita.

Ejemplos

Concepto: AVE

Definición: Vertebrado, con plumas, pico, con el primer par de extremidades transformadas en alas y que nace de un huevo.

Concepto: CALZADO

Definición: Todo género de prendas que sirven para cubrir y resguardar el pie.

Concepto: MORAL

Definición: Conjunto de acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia.

2.4. CONCEPTO Y PROTOTIPO

El prototipo es el mejor ejemplo de cada categoría. Es el ejemplo típico o altamente representativo. Cuando más cercano se encuentre un objeto del prototipo, más rápidamente será reconocido como elemento incluido en el concepto[2].

Así, en el concepto "vehículo" el prototipo es el automóvil; pero una carretilla, un elevador y un coche de bebé también lo son. En el concepto "pez", el prototipo es la perca; ahora, un caballito de mar también es un pez, aunque bastante alejado de nuestro prototipo.

En la página siguiente mostramos algunos ejemplos de animales prototipos y de animales alejados del prototipo.

Importante

CÓMO ENTENDEMOS NUESTRO MUNDO

Los conceptos son categorías usadas para agrupar eventos, ideas, objetos o personas similares. Cuando hablamos de un concepto en particular como estudiante o guerra, nos referimos a una categoría de personas o sucesos que son similares entre sí. Por ejemplo, el concepto estudiante se refiere a toda persona que estudia algún tema. La gente puede estar vieja o joven, estar en la escuela o no, puede estar estudiando béisbol o a Mozart, pero todas pueden ser categorizadas como estudiantes. Los conceptos son abstracciones. El concepto puro de estudiante no existe en el mundo real. Sólo existen los ejemplos individuales del concepto.

Los conceptos nos ayudan a organizar vastas cantidades de información en unidades con significado. Por ejemplo, existen aproximadamente 7,5 millones de diferencias distinguibles en los colores. Categorizando estos colores en alrededor de una docena de grupos, podemos manejar esta enorme diversidad bastante bien (Bruner, 1973)... Sin la capacidad de formar conceptos, encontraríamos la vida como una serie confusa de experiencias sin relación. Cada vez que nos encontráramos con un objeto nuevo, se necesitaría un nombre nuevo, un nuevo conjunto de reglas para reconocerlo y una nueva respuesta. La carga para la memoria a largo plazo sería insoportable. No habría forma de agrupar las cosas, no habría símbolo ni taquigrafía para hablar y pensar acerca de objetos similares. Nada sería parecido a cualquier otra cosa y la comunicación sería imposible.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicología Educativa*, 1990.

[2] Sin embargo, según la teoría probalística de los prototipos (Rosch y Mervis, 1975) el prototipo no es exactamente el ejemplar más típico de la clase, sino una especie de tendencia central.

CONCEPTOS	PROTOTIPO	ALEJADOS DEL PROTOTIPO
Peces	Pez de acuario	Caballito de mar
Anfibios	Rana	Cecilia
Reptiles	Lagartija	Brontosaurio
Aves	Paloma	Pingüino
Mamíferos	Vaca	Delfín

3 MODALIDADES DEL PENSAMIENTO

Dentro de las diversas formas como se podrían clasificar las modalidades del pensamiento, veamos las siguientes:

3.1. POR SU COHERENCIA

3.1.1. Pensamiento lógico

Esta forma de pensamiento se manifiesta cuando existe en el razonamiento una relación racional, adecuada entre las premisas y la conclusión, o se expresan ideas o juicios que tienen, además de coherencia gramatical, sentido de realidad. Veamos algunos ejemplos:

- Afirmar que el todo es mayor que cada una de las partes.
- Suponer que los fenómenos de la realidad son efecto de algunas causas.
- Ubicar adecuadamente los hechos en el tiempo (antes, durante y después).
- Percatarse que si A no es igual a C y B no es igual a C, A y B no son necesariamente iguales.

Así, aun cuando la expresión "los teoremas tenían un sabor rojo exquisito" tenga coherencia gramatical, no tiene sentido de realidad, y no responde, por lo tanto, a una manifestación del pensamiento lógico.

El pensamiento lógico opera con principios, categorías y métodos racionales. Principios como, por ejemplo, el de no-contradicción ("es imposible que algo sea y no sea a la vez"); categorías como las de causa-efecto, parte-todo, elemento-conjunto, cantidad y calidad; métodos como la inducción y la deducción. Por ello, resulta coherente afirmar que las mejores expresiones del pensamiento lógico las encontramos en la ciencia y en la filosofía.

3.1.2. Pensamiento no lógico

Existen muchas formas en las que el pensamiento puede manifestarse de modo no racional. Entre ellas tenemos las creencias, las supersticiones o el pensamiento mágico-religioso. Por ejemplo, en el caso de algunas civilizaciones se cree que por el solo hecho de colocar el pico de un cuervo en la cuna del niño, este no padecerá de enfermedades; igualmente, en la sierra de nuestro país muchas madres de familia creen que si un moreno sostiene en brazos a su hijo pequeño le transmitirá a este su fortaleza y resistencia física. En otros casos, el pensamiento no lógico se manifiesta en los contenidos del sueño ya que, como sabemos, la secuencia de imágenes que aparecen en nuestra mente al dormir no respeta sucesiones lógicas de tiempo ni circunstancias físicas de espacio y contextos.

Del mismo modo, suele pasar que en nuestro actuar cotidiano hacemos uso de pensamientos irracionales. Albert Ellis (creador de la terapia racional emotiva) logró identificar hasta 15 tipos de pensamientos irracionales que son causa de emociones desagradables. Por ejemplo, en una discusión familiar, ante el reclamo de la madre por nuestra tardanza, expresamos ideas como "toda la vida lo mismo", "siempre me estás acosando con tus reclamos", "nunca me vas a dejar en paz"; expresiones como estas en las que utilizamos palabras como "siempre", "nunca" y "jamás" son, por lo general, sobregeneralizaciones, y al pensarlas agudizamos una reacción emocional de cólera y, sólo más adelante, desaparecida la emoción, podemos percatarnos de su falta de objetividad y de su carácter irracional.

La actividad onírica (los sueños) es un claro ejemplo de pensamiento no-lógico, en la medida que se trastocan todos los parámetros de espacio, tiempo, causalidad, probabilidad, etc.

3.2. POR SU DIRECCIÓN

3.2.1. Pensamiento convergente

En la clasificación que Guilford[3] hizo respecto a las operaciones del intelecto, el pensamiento convergente se entiende como aquel mediante el cual nuestras operaciones de pensamiento marchan en una sola dirección, en pos de una sola respuesta considerada la correcta. Por ello, un examen de admisión, con 120 preguntas de cinco alternativas cada una, exigirá 120 esfuerzos de pensamiento convergente, dado que se entiende que cada pregunta contiene solo una alternativa correcta. De esto, dicho sea de paso, también se desprende que es el único tipo de pensamiento evaluado por dicho examen.

En palabras del propio Guilford, el pensamiento convergente "es el campo de las deducciones lógicas o por lo menos el campo de las inferencias obligadas. La producción convergente, al revés de lo que ocurre con la producción divergente, es la función que predomina cuando la información de ingreso es suficiente para determinar una respuesta única" (*La naturaleza de la inteligencia humana,* Guilford).

A continuación, ejemplos de problemas que exigen producción convergente:

- Hallar el 20% de 1250.
- Si ningún chileno es europeo y algunos europeos son escultores, por lo tanto...
- Calcular la velocidad de un móvil si este recorre 85 km en 30 minutos.

[3] Guilford. Teórico de la inteligencia que propone un modelo tridimensional en el que uno de los parámetros son las operaciones, entre las cuales incluye la producción convergente y la producción divergente.

3.2.2. Pensamiento divergente

Es el pensamiento multidireccional que se mueve hacia la solución del problema en muchas direcciones posibles. La actividad intelectual efectuada planteará diversas soluciones, valoradas principalmente por su originalidad y su abundancia. Esta forma de pensamiento se relaciona con la creatividad. En buena cuenta, podemos afirmar que el desarrollo de la ciencia, el arte y la tecnología, y, por ende, prácticamente todo el progreso y desarrollo cultural de la humanidad, dependen, en el plano psicológico, del uso de esta forma de pensamiento.

Problemas que exigen el uso de pensamiento divergente:

- Mencione la mayor cantidad de usos posibles que se le puede dar a un lapicero.
- En el lapso de cinco minutos forme todas las figuras-objeto que pueda a partir de la figura de la derecha.
- Invente siete finales distintos para la obra *Cien Años de Soledad*.

4 Operaciones racionales

El pensamiento visto como actividad, como proceso, supone que el ser humano realice una serie de operaciones mentales que participan del proceso de resolución de problemas. Entre estos procesos tenemos los siguientes:

4.1. ANÁLISIS

Es la operación por medio de la cual efectuamos una **división mental del todo** (objeto de conocimiento) **en partes, cualidades, relaciones, etapas**, etc. José Carlos Mariátegui, por ejemplo, en sus *Siete ensayos*, hizo un análisis de la realidad nacional, dividiendo su estudio en varios aspectos: el problema del indio, el problema educativo, el proceso de la literatura, etc. De la misma forma, al enumerar las partes de una célula, establecer las etapas de la producción e identificar las partes de una figura geométrica estamos haciendo análisis.

Armar y desarmar, asimismo construir y reconstruir son actividades lúdicas que estimulan los procesos de análisis-síntesis en el niño.

Existen diversas formas de analizar un evento, objeto o situación[4]. Por ejemplo, podríamos separar el todo en los elementos que lo conforman. Imagine un objeto conocido; por ejemplo, una silla; luego enumeremos sus partes o elementos constitutivos: patas, espaldar, asiento, brazos, etc. En este caso el análisis es un **análisis de partes**.

Podemos también hacer un **análisis de cualidades**. Por ejemplo, en el caso de la silla podemos enumerar las siguientes cualidades:

- cómoda
- fuerte
- marrón el espaldar y el asiento
- ancha
- acolchada
- estable

Hagamos ahora un **análisis de relaciones**:

- Esta silla es más cara que esa otra (relación de orden).
- Todas las sillas en esta habitación son iguales (relación de equivalencia).
- La comodidad de esta silla me induce al sueño (relación de causalidad).

Existe, además, un análisis estructural que establece la forma como se unen las diferentes partes del objeto. Por ejemplo, el tablero del asiento y el del respaldar están unidos a los soportes de fierro por medio de tornillos; las patas traseras se separan mediante una barra de fierro adherida a ellas por soldadura.

Finalmente, existe un **análisis de operaciones** que comprende la secuencia de etapas y procesos para realizar una acción o alcanzar una meta. Para el caso de la silla, por ejemplo, se establecerían las siguientes etapas: preparación, diseño, ejecución, supervisión y evaluación.

El análisis tiene por finalidad discriminar los elementos que conforman una unidad y, a su vez, descubrir las relaciones que puedan existir, tanto entre los diversos elementos como entre cada elemento particular y el conjunto o estructura total.

En ese sentido, el análisis no se reduce a una simple enumeración, listado o inventario de elementos, sino que permite descubrir los nexos y relaciones que existen entre ellos, posibilitando de esta forma un conocimiento más profundo. Para conocer el cuerpo humano no basta con enumerar órganos, sino señalar las relaciones que existen entre los distintos sistemas y de qué manera esto hace posible el funcionamiento del organismo. En una sociedad podemos explicar mejor los hechos si apreciamos en qué medida lo económico se vincula con lo político, lo educativo o lo social. En el plano psicológico, lo intelectual tiene complejos vínculos con lo afectivo y lo motivacional.

[4] SÁNCHEZ, Margarita A. de *Aprende a pensar. Organización del Pensamiento. Guía del Instructor*, 1997, p. 223.

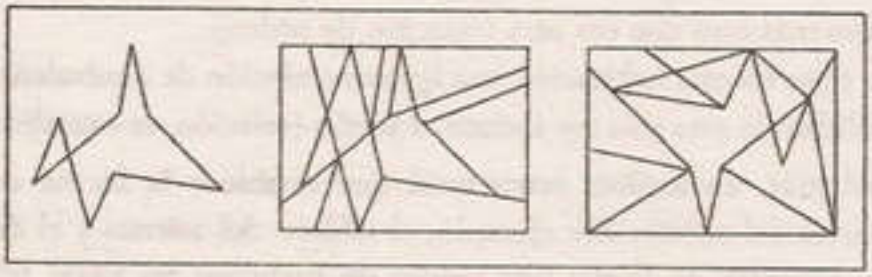
Así, al no apreciar las relaciones de un elemento con el conjunto, estaríamos limitados a "ver el árbol y no el bosque", nuestro conocimiento sería parcial, unilateral y sumamente estrecho y superficial.

Veamos ahora algunos **ejercicios de análisis.**

- **Análisis de partes y relaciones**
  - Señale las estructuras más importantes que conforman el sistema nervioso central.

    Rpta.: Cerebro, cerebelo, tronco encefálico y médula espinal.
  - ¿Cómo se relacionan el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho?

    Rpta.: El cuerpo calloso posibilita la comunicación interhemisférica permitiendo el funcionamiento del cerebro como un todo.
  - Identifique en las figuras de la derecha, mediante el sombreado, la figura señalada en la izquierda.



- **Análisis de cualidades y funciones**
  - Observe y describa las cualidades del comportamiento de un recién nacido.

    Rpta.: Sueño prolongado a irregular, llanto y sonrisa, movimientos globales de brazos y piernas, succión al estimular la boca, presión al estimular la palma de la mano, etc.
  - ¿Qué funciones considera que son competencia del líder?

    Rpta.: Organizar, planificar, dirigir, persuadir, cohesionar al grupo, resolver conflictos, infundir motivación, etc.

4.2. SÍNTESIS

Consiste en la **reintegración o reunión mental de las partes previamente analizadas** para formar un todo significativo. Al leer un texto enumeramos primero las ideas principales y las ideas secundarias (análisis), después podemos hacer una redacción compilando estas ideas en una nueva unidad a la que llamamos resumen; con ello hemos realizado una operación de síntesis. Igualmente, los científicos efectúan una serie de investigaciones que luego pueden ser integradas en una teoría que las unifique. En la operación de síntesis, la unidad que se obtiene es nueva respecto a la fuente original de la que proviene.

La síntesis es una operación inversa y complementaria al análisis.

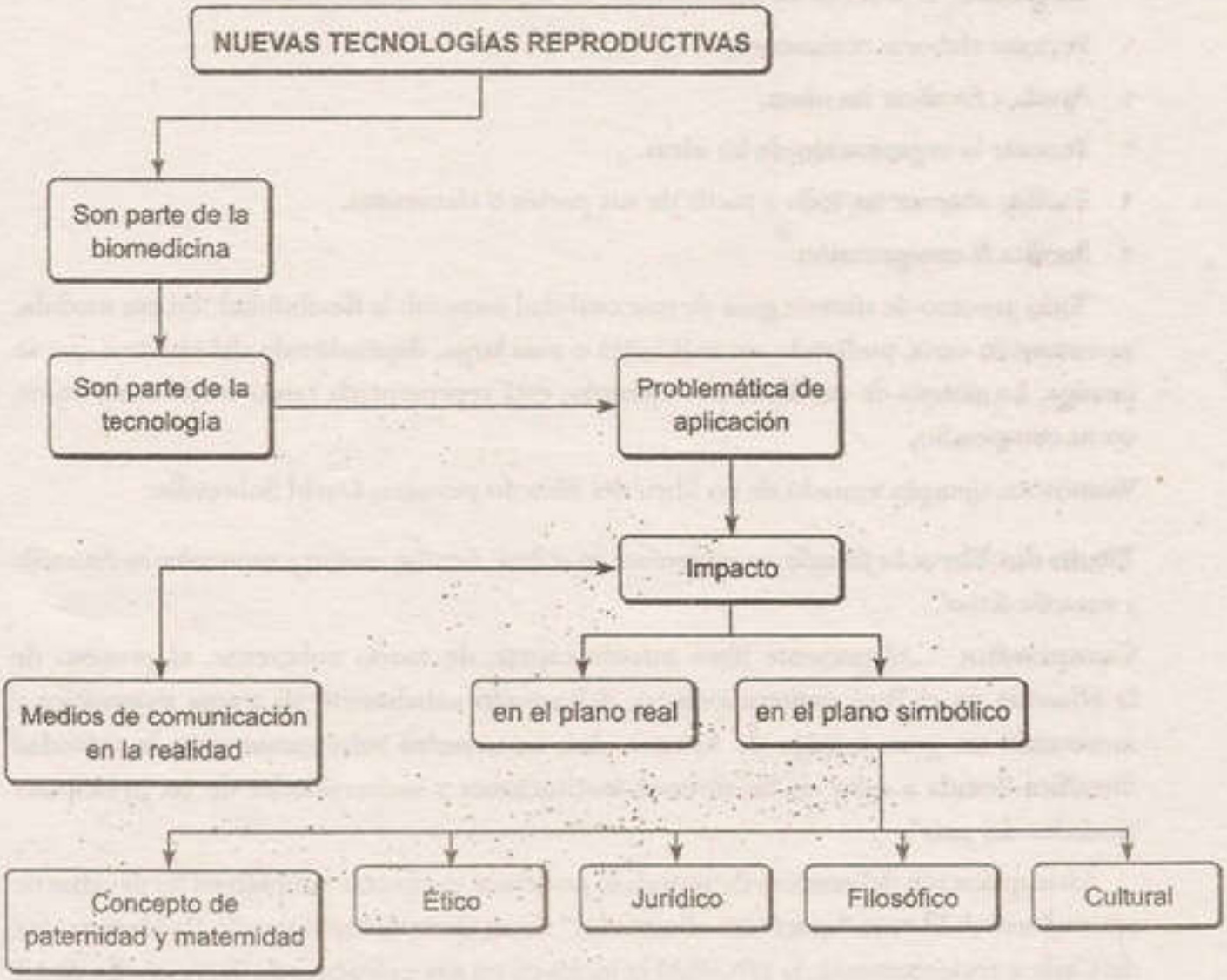
¿Cómo se efectúa el proceso de síntesis?

En primer lugar, efectúe un proceso de análisis de la información proporcionada, luego identifique el patrón de organización de la información; finalmente, formule la síntesis. Veamos el siguiente ejemplo:

Las nuevas tecnologías reproductivas se inscriben en el marco de los desarrollos científicos y tecnológicos en el campo de la biomedicina; en este sentido, no están exentas de la problemática que representa la aplicación de cualquier tecnología.

Pero, además, estas técnicas no solo tienen un fuerte impacto en el plano de lo real, sino que también, y muy especialmente, en el plano simbólico ponen en cuestión los fundamentos éticos, jurídicos, filosóficos y culturales de la vida, de la filiación, además de los conceptos de maternidad y paternidad. Con el agravante que significa el tratamiento que los medios de comunicación, en general, han dado a este tema que oscila entre el fervor exitista y la alarma o el temor difuso.

Analicemos el texto y establezcamos un patrón de organización.



¿Cuál es la idea central?

El impacto de la aplicación de las nuevas tecnologías reproductivas.

¿Cuáles son las ideas secundarias?

- Las nuevas tecnologías reproductivas, parte del desarrollo científico-tecnológico de la biomedicina.
- Las implicaciones éticas de las nuevas tecnologías reproductivas.
- La noción de paternidad y maternidad por efecto de la tecnología reproductiva.
- El papel de los medios de comunicación frente a la aplicación de las nuevas tecnologías reproductivas.

En este ejemplo se puede apreciar una de las aplicaciones que se le da al proceso de síntesis: si llega a un todo significativo que vendría a ser la formulación de la idea central.

En general, el proceso de síntesis tiene las siguientes aplicaciones:

- Permite elaborar resúmenes.
- Ayuda a focalizar las ideas.
- Permite la organización de las ideas.
- Facilita obtener un todo a partir de sus partes o elementos.
- Facilita la comprensión.

Todo proceso de síntesis goza de una cualidad esencial: la flexibilidad. En esa medida, su extensión varía, pudiendo ser más corta o más larga, dependiendo del objetivo que se persiga. La síntesis de un libro, por ejemplo, está representada tanto en su título como en su compendio.

Veamos un ejemplo tomado de un libro del filósofo peruano David Sobrevilla:

Título del libro: *La filosofía contemporánea en el Perú. Estudio, reseñas y notas sobre su desarrollo y situación actual.*

Compendio: "...el presente libro intenta captar, de modo coherente, el proceso de la Filosofía en el Perú contemporáneo, delineando cabalmente su trama sistemática y mostrando un gran manejo de fuentes. Así, se examina minuciosamente la actividad filosófica llevada a cabo en las diversas instituciones y universidades de las principales ciudades del país".

Una aplicación del proceso de síntesis lo podemos encontrar también en las pruebas de aptitud verbal. El ítem "oraciones eliminadas" es un claro ejemplo de ello (la Universidad de Chile y, recientemente, la UNMSM la incluyen en sus exámenes de ingreso). En dicho

ítem se evalúa la economía en el uso de los elementos idiomáticos presentes en el discurso y la forma correcta de su expresión. Se presentan cinco o seis enunciados y se pide excluir uno de ellos. Dicho enunciado se elimina por no aportar ninguna información al contenido del texto, no guardar ninguna relación con este o por ser contradictorio con la afirmación principal.

Ejemplos

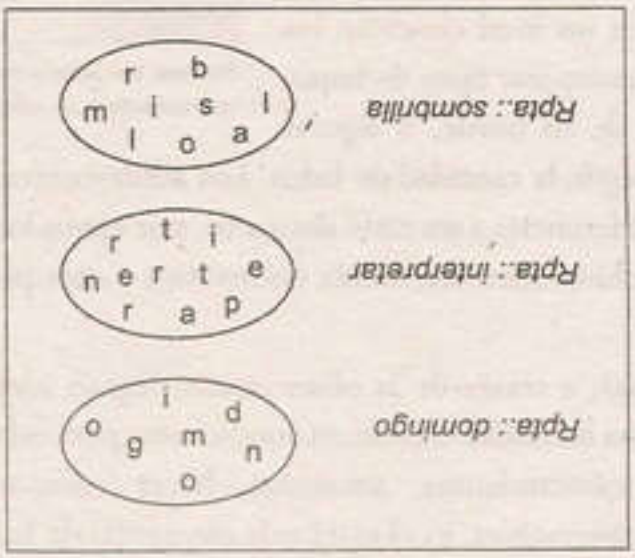
1. Las ciencias naturales nacieron de la observación de la realidad.
2. Pasaron siglos antes de que a los estudiosos se les ocurriera intervenir en los fenómenos o producirlos para experimentar.
3. La experimentación permitió establecer relaciones de causa-efecto entre dos o más procesos.
4. Las leyes inferidas por las ciencias siempre pueden ser modificadas ante nuevos descubrimientos.
5. Las ideologías religiosas y filosóficas muestran absoluta seguridad en sí mismas por su origen racional y emotivo.

La oración eliminada es la (5) debido a que no guarda relación directa con el tema: la ciencia y su desarrollo.

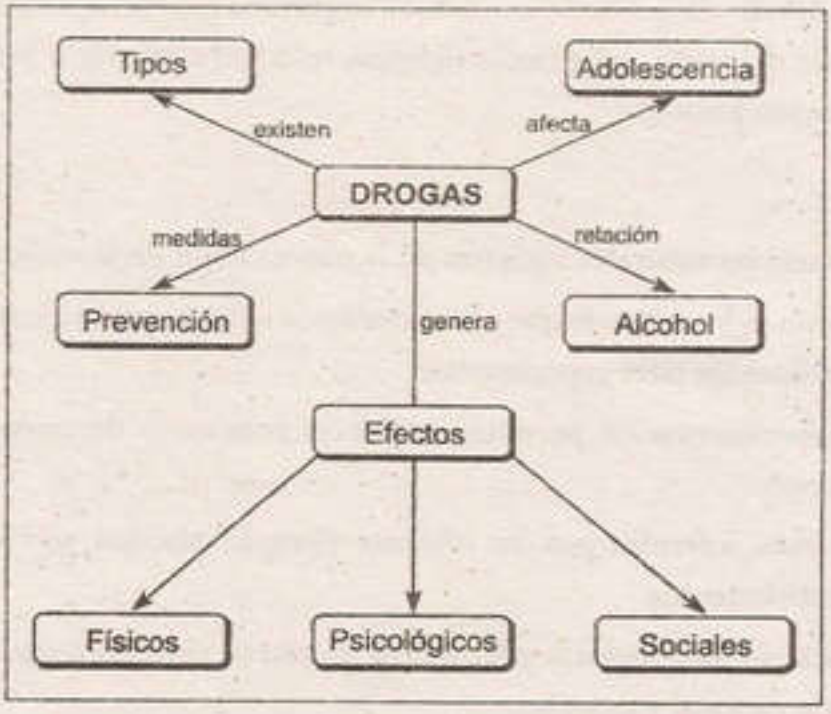
Nuestra capacidad de síntesis nos permite hallar el hilo conductor que unifica el conjunto de oraciones en un tema central.

Proponemos, ahora, un conjunto de ejercicios para poner a prueba su capacidad de síntesis.

- Forme una palabra con el siguiente grupo de letras:



- Elabore una síntesis a partir del siguiente patrón de relaciones y organización de las ideas.



4.3. COMPARACIÓN

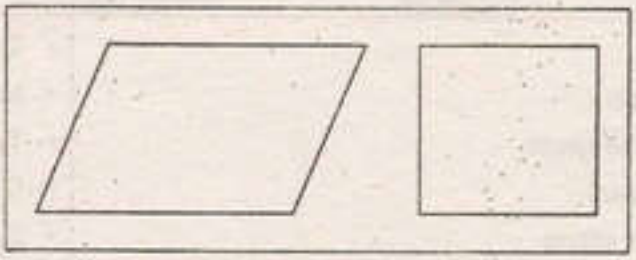
Formas, tamaños y colores diferentes son las primeras variables que considera un niño al hacer comparaciones.

A través de la comparación se pueden **establecer semejanzas y diferencias entre los distintos objetos y fenómenos de la realidad** partiendo desde las características superficiales, rápidamente perceptibles, hasta rasgos esenciales de los objetos. Así, en un nivel concreto los niños pueden comparar tipos de hojas, por la forma de su borde, o figuras geométricas, según la cantidad de lados. Los adolescentes, en cambio, pueden establecer semejanzas y diferencias a un nivel abstracto; por ejemplo, al comparar entre valor de uso y valor de cambio, entre una célula eucariótica y otra procariótica, entre la ilusión y la alucinación.

Las personas, a través de la observación, logran identificar características: una vez desarrollada esta habilidad estarán en condiciones para establecer semejanzas y diferencias entre dichas características; asimismo, hacer comparaciones entre características, directamente observables, es el nivel más elemental de la comparación.

Veamos un ejemplo:

Compare estas dos figuras.



¿Cuáles son las semejanzas?

- Son figuras geométricas.
- Son figuras cerradas.
- Son figuras planas.
- Tienen cuatro lados.
- Tienen cuatro ángulos.
- Sus lados opuestos son paralelos.

¿Cuáles son las diferencias?

- Uno es paralelogramo, el otro es un cuadrado.
- El paralelogramo tiene lados diferentes; el cuadrado, lados iguales.
- Los ángulos del paralelogramo son diferentes de 90°; los ángulos del cuadrado son iguales a 90°.

¿Sobre qué aspectos se efectuó la comparación?

- Tipo de figura.
- Forma de figura.
- Número de lados.
- Número de ángulos.
- Posición de los lados opuestos.
- Longitud de sus lados.
- Tamaño de los ángulos.

Como se puede apreciar, toda comparación se efectúa tomando en consideración determinados aspectos.

En otros casos, la comparación la podemos realizar no mediante la observación directa, sino mediante la evocación de características previamente conocidas. Para este efecto, imaginamos los objetos o situaciones, identificamos mentalmente las características, así como describimos las semejanzas y diferencias.

A modo de ejemplo, hagamos una comparación entre el fútbol y el vóley.

SEMEJANZAS		ASPECTOS
• Son deportes • Se juegan en equipo • Usan una cancha de juego • Rivalizan dos equipos • Tienen más de una etapa		• Tipo de actividad • Modo de participación • Tipo de escenario • Cantidad de equipos • Secuencia de juego
DIFERENCIAS		**ASPECTOS**
Vóley	**Fútbol**	
• Seis jugadores • Se anotan puntos • Tres sets • Se gana o se pierde	• Once jugadores • Se anotan goles • Dos tiempos • Se gana, se pierde o se empata	• Número de jugadores • Tipo de anotación • Secuencia de juego • Resultados

Finalmente, es posible efectuar comparaciones por observación indirecta; es decir, aquella que está basada en observaciones de otros. En este caso, la fuente de la comparación son las descripciones realizadas por terceros.

Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando un profesor de biología hace comparaciones entre tipos de tejidos, su comparación está basada en descripciones efectuadas por otros investigadores.

Hagamos una aplicación de este tipo de comparación:

Trate de formar pares de oraciones que se relacionen en algún aspecto o que sean semejantes en algo (puede haber varias formas de hacerlo correctamente).

1. Carmen saca a Mauricio en cochecito.
2. La librería está abierta el fin de semana.
3. El álbum de fotos está repleto.
4. Jaime pasea en automóvil.
5. Raúl va de compras al mercado.
6. El museo presenta una magnífica exposición de pintura.

Respuesta:

Las oraciones uno y cuatro están referidas al uso de un medio de transporte.

Las oraciones dos y cinco se asemejan en que presentan lugares en que ofertan productos.

Las oraciones tres y seis se relacionan por la colección de objetos.

4.3.1. Variables

Si decimos que Jaime tiene 14 años y Percy 16, notamos que existe una diferencia entre ellos: la edad.

Si afirmo que María llora y Carmen sonríe, constatamos que difieren en la expresión facial.

Si Lucía es argentina y Rocío es peruana, la diferencia entre ellas es la nacionalidad.

Así pues, en los ejemplos señalados las personas comparadas difieren en un tipo de característica (edad, expresión facial y nacionalidad).

A estos tipos de características les vamos a denominar **variable**.

Las variables no son características, son tipos de características. Por ejemplo, si Daniel tiene voz grave y Manuel voz aguda, se han señalado dos características referidas a la misma variable: el timbre de voz.

La identificación de variables es de gran importancia, ya que nos ayuda a organizar las observaciones al separar cada tipo de observación.

Hagamos una aplicación de lo explicado señalando las variables en que difieren las características de un Toyota corona S. W. (A) y un Volkswagen (B).

VARIABLE	CARACTERÍSTICAS (A)	CARACTERÍSTICAS (B)
•	• Cinco puertas	• Dos puertas
•	• Motor transversal	• Motor en línea
•	• Hidráulica	• Mecánica
•	• Tracción delantera	• Tracción trasera
•	• Usa inyectores	• Usa carburador

Respuesta: n.° de puertas, posición de motor, dirección, tipo de tracción, sistema de inyección.

4.3.2. Semejanzas funcionales

En la actividad práctica, a veces, resulta muy conveniente establecer semejanzas entre los objetos según el objetivo que se persiga, el cual se convierte en el referente para hacer la comparación. En esa medida, una escoba y una banca tienen semejanza funcional si ambas nos permiten alcanzar un objeto que se encuentra a una altura fuera de nuestro alcance.

Hagamos una aplicación de esto. En el siguiente ejercicio se especifica una serie de propósitos en la columna izquierda y de objetos en la columna derecha. Usted debe señalar, por lo menos, dos objetos con los cuales se pueda cumplir determinado propósito.

Propósito		Objeto
1. Limpiar una ventana.	(,)	a) Máquina de afeitar
2. Equilibrar una mesa.	(,)	b) Lápiz labial
3. Cortar una cuerda.	(,)	c) Hoja de cuaderno
4. Hacer un dibujo.	(,)	d) Monedas
5. Atrapar una araña.	(,)	e) Encendedor
6. Escribir una carta.	(,)	f) Chapa
7. Trazar un círculo.	(,)	g) Trozo de franela
8. Envolver un objeto.	(,)	h) Vaso de vidrio
9. Sujetar papeles.	(,)	i) Máquina de escribir
		j) Goma

4.4. GENERALIZACIÓN

Hemos visto lo importante que es la comparación para establecer semejanzas y diferencias entre distintos tipos de objetos. Los objetos tiene multiplicidad de características y al compararlos podemos percatarnos de que muchos de ellos comparten cualidades comunes. Así, por ejemplo, un zapato, una zapatilla, una pantufla y un botín comparten la cualidad común de ser prendas de vestir el pie; al establecer lo común de todo este género de objetos hemos efectuado un proceso de generalización.

El establecimiento de las semejanzas es el paso previo para la generalización de ciertas cualidades comunes a toda una categoría de objetos.

La generalización es el proceso por el cual establecemos lo común de un conjunto de objetos, fenómenos y relaciones.

Así, el murciélago puede entrar en el mismo grupo que una paloma y una libélula como animales que vuelan (volar sería el rasgo genérico). A su vez podría ser agrupado conjuntamente con un perro o un delfín por ser un mamífero (todos ellos tienen glándulas mamarias y pelos); finalmente, podríamos encerrarlo en el mismo conjunto que una lechuza o un búho, dado que son animales nocturnos.

Fíjese, ahora, en el siguiente listado de palabras: círculo, cuadrado, péndulo, triángulo. Si tuviera que eliminar una, ¿qué palabra eliminaría? Si eliminó "péndulo", ha generalizado, de las restantes, la cualidad de ser figuras geométricas. Claro que también podríamos haber eliminado la palabra "cuadrado" por no ser esdrújula (no lleva acento en la antepenúltima sílaba).

Todos estos ejemplos nos permiten demostrar lo que habíamos afirmado: podemos generalizar tomando en consideración distintos aspectos o cualidades.

La generalización conduce a la clasificación. Distribuir mentalmente los objetos en grupos y subgrupos es lo que hacemos cuando clasificamos. Un grupo amplio es dividido en una serie de grupos menores a partir de las diferencias que existan entre algunos de sus elementos. Los grupos menores, a su vez, son agrupados en otros mayores a partir de la comunidad de rasgos que existe entre ellos. Clasificar nos permite organizar el pensamiento y facilita el proceso de resolución de problemas. Al mismo tiempo, la base de esta es la comparación. Un magnífico ejemplo de clasificación lo encontramos en la biología: los individuos se agrupan en especies, las especies en géneros, los géneros en familias, las familias en órdenes, las órdenes en clases, las clases en filum y los filum en reinos.

En los programas de estimulación de la inteligencia se proponen ejercicios que desarrollen la capacidad de generalización mediante ejercicios de clasificación.

Por ejemplo, se pide hacer una lista con los objetos según corresponda con la clase a la cual pertenecen: "canario, loro, león, cucaracha, oso, hormiga, mosquito, cuervo, burro, vaca." (Megía)

Primero. Se identifica la variable, tipo de animales.

Segundo. Se forman las clases.

Insectos	Aves	Mamíferos
• Cucaracha	• Canario	• León
• Hormiga	• Loro	• Oso
• Mosquito	• Cuervo	• Burro
		• Vaca

Se entiende que el sujeto debe describir las cualidades generales que le permitan agrupar a los elementos en una variable y luego clasificarlos.

4.5. ABSTRACCIÓN

Una de las formas de evaluar el pensamiento abstracto se realiza mediante la comprensión de proverbios.

Por ejemplo, se coloca un proverbio acompañado de tres frases, el sujeto evaluado debe elegir la frase que interprete mejor al proverbio.

PROVERBIO	FRASE
• El hierro se forja al rojo.	• El herrero trabaja todo el día. • El hierro se pone al rojo cuando se calienta. • No se deben posponer tareas que ya se pueden realizar.
• A caballo regalado no se le mira el colmillo.	• Los caballos no tienen colmillos. • Los obsequios no deben ser criticados. • Hay que alimentar bien a los caballos.

(Luria 1977: 566)

La respuesta a estas preguntas requiere de la puesta en ejecución de la operación mental de abstracción. Esta operación le demanda al sujeto "...neutralizar y eliminar, o por lo menos reducir, la influencia de los rasgos y relaciones accidentales en los objetos o fenómenos que estudian" (Shardakov 1968: 146).

Por ejemplo, si comparamos una ballena, un gato y un murciélago, haciendo caso omiso de ciertas particularidades, podemos considerar en los tres casos un mismo rasgo: poseen glándulas mamarias (razón por la cual los denominamos mamíferos). Como puede percatarse, aquí hemos tenido que dejar de lado todo un conjunto de rasgos secundarios, como la forma de desplazamiento, su hábitat, etc. Al separar ese rasgo, esencial en el concepto mamífero, hemos efectuado un proceso de abstracción.

Gracias a la abstracción se pueden considerar separadamente ciertas cualidades de los objetos y fenómenos del mundo (por ejemplo, las relaciones cuantitativas) para expresarlas simbólicamente como ocurre con las matemáticas.

La abstracción es la operación que consiste en aislar mentalmente ciertos rasgos, generalmente esenciales, distinguiéndolos de rasgos y nexos accidentales, secundarios y prescindiendo de ellos.

La abstracción está íntimamente unida a la generalización. Ambas participan en el proceso de formación de conceptos, se abstrae y se generaliza para conocer lo esencial y común de una clase de objetos. Veamos como se produce ese proceso inmediatamente.

5 Funciones del pensar

Se suele afirmar que el **pensar** supone un conjunto de procesos y, en cambio, los **pensamientos** serían más bien los resultados de la actividad del pensar. Vamos a analizar ahora las funciones del proceso del pensar y de los distintos productos a los que da lugar.

5.1. CONCEPTUAR

Es el proceso de formación de conceptos. Un concepto es un significado que engloba un conjunto de elementos en función de cualidades comunes y esenciales. Pensemos en los siguientes conceptos:

Dialecto: Variación de un idioma, regido por reglas, que habla un grupo en particular. Por ejemplo, el quechua cusqueño, el castellano cubano, etc.

Cuadrilátero: Figura geométrica, cerrada, de cuatro lados y cuatro ángulos. *Ejemplo*: el rombo, el trapecio, el rectángulo, etc.

Cuanto mayor sea el conocimiento de la variedad de casos que ejemplifiquen una clase de objetos, se formarán conceptos más precisos identificando los rasgos esenciales.

Célula: Unidad biológica (estructural, funcional y genética) de un ser vivo. Es la mínima porción de materia viva. *Ejemplo*: la neurona, el nefrón, los espermatozoides, etc.

Ciertamente, cada uno de estos conceptos contienen elementos (célula: los glóbulos rojos, las neuronas, las microglias, etc.). Dichos elementos comparten cualidades comunes (toda célula posee citoplasma, todo cuadrilátero tiene cuatro lados) y dichas cualidades son esenciales (los lados de un cuadrilátero podrán ser paralelos o no, tener el mismo tamaño o no, pero si no tuviesen cuatro lados, dejarían de llamarse cuadrilátero). Entonces, ¿cómo se forman los conceptos?

Es necesaria la utilización, principalmente, de dos operaciones racionales: la **abstracción** y la **generalización**, dado que se debe establecer rasgos comunes (generalización) a todos los elementos incluidos en el concepto, pero aislando solo los aspectos esenciales (abstracción).

A nivel evolutivo, la formación de conceptos se presenta de manera definida a partir de los siete años. Sin embargo, a partir de los dos años se forman las primeras nociones o preconceptos en función de la actividad sensoriomotriz del infante; de ahí que sus primeras nociones sean la noción de color, forma, tamaño, espacio, etc. En la niñez, que coincide además con el inicio de la escolaridad, los conceptos que se forman (de peso, volumen, superficie, cantidad) están todavía vinculados a situaciones concretas (objetos, cosas), mientras que en la adolescencia, entre los 12 y 13 años, se puede ya abstraer los rasgos y nexos esenciales de los fenómenos de la realidad y comprenderlos a nivel científico.

Habíamos explicado líneas arriba la relación entre concepto y definición, afirmando que la definición describe el concepto señalando y enunciando sus caracteres esenciales. La tarea de definir un concepto pone en juego nuestras operaciones de generalización y abstracción. Un buen ejemplo de esto lo describiremos a continuación reproduciendo el procedimiento recomendado por Margarita A. de Sánchez en su libro *Procesos básicos de pensamiento*[5].

¿Cómo podríamos definir un concepto?; por ejemplo, el concepto lápiz.

Mediante la identificación de las características esenciales de los lápices, podemos reconocer cualquier lápiz y diferenciarlo de otros objetos que no son lápices.

¿Qué debemos hacer primero?

1. *Observar diferentes lápices e identificar sus características.*
2. *Observar objetos que no son lápices para decidir cuáles son las características esenciales de los lápices.*
3. *Definir qué es un lápiz a partir de sus características esenciales.*

   Hagámoslo: Observemos un lápiz. ¿Cuáles son sus características?

Característica del lápiz 1

- *Es de madera.*
- *Es amarillo.*
- *Es alargado.*
- *Tiene un cilindro de grafito adherido a la madera, está en el interior del cuerpo de madera, en su eje central.*
- *Tiene punta en un externo.*
- *Tiene un arco de metal en el extremo opuesto a la punta; este sujeta un borrador.*
- *Tiene una inscripción en el cilindro de madera que especifica la marca y el grado de suavidad de la puntilla.*
- *Produce trazos de grafito sobre el papel.*

[5] La autora propone, mediante la pregunta y la reflexión, que la persona, a través de la inducción y la deducción, construya los procesos de pensamiento que utiliza. Es una metodología centrada en el aprendizaje.

Características del lápiz 2

- *Es de madera.*
- *Es azul.*
- *Es alargado.*
- *Tiene un cilindro de grafito adherido a la madera en el interior del cuerpo de madera, en su eje central.*
- *El cuerpo de madera tiene sección transversal hexagonal.*
- *Tiene punta en el extremo.*
- *Produce trazos de grafito sobre el papel.*

Luego de observar otros lápices, respondamos las siguientes preguntas:

¿Qué hacemos para identificar las posibles características esenciales de los lápices?

Identificamos las características que se repitan en todas las listas.

¿Cuáles son, entonces, las posibles características esenciales de los lápices?

Posibles características esenciales de los lápices:

- *Son alargados.*
- *Son de madera.*
- *Tienen sección circular o hexagonal.*
- *Tienen un cilindro de grafito en el interior del cuerpo de la madera en su eje central.*
- *Producen trazos de grafito sobre papel.*

¿Qué características se eliminaron de las listas?

Las características que no estuvieron presentes en cada lápiz observado.

¿Qué debemos hacer a continuación?

Observa contraejemplos:

Observemos, entonces, algunos contraejemplos, como un lapicero, es decir, un objeto que no es un lápiz.

¿Cuáles son las características del lápiz que lo diferencian del lapicero?; en otras palabras, ¿Por qué el lápiz no es un lapicero o el lapicero no es un lápiz?

1. *Porque el lápiz es de madera y el bolígrafo es de plástico.*
2. *Porque el lápiz tiene un cilindro de madera de grafito adherido a la madera y el bolígrafo tiene un cartucho de tinta.*
3. *Porque el bolígrafo hace trazos de tinta y el lápiz los hace de grafito.*

Entonces, ¿cuáles son las características esenciales del lápiz?

Un objeto de madera cilíndrico o hexagonal con un cilindro de grafito interior en el cuerpo de madera que produce trazos de grafito sobre el papel.

¿Por qué no decimos que "se usa para escribir", si por sí sola es la característica esencial del lápiz?

Porque el bolígrafo también sirve para escribir y no es lápiz.

De acuerdo, ¿por qué no se incluyeron el color, el anillo de metal y el borrador como características esenciales del lápiz?

Porque observamos lápices que no tenían estas características. Si una característica es esencial, debe estar en todos los ejemplares.

¿Qué hicimos para definir el concepto "lápiz"?

Enumeramos las características esenciales de la clase de los lápices.

Entonces, ¿qué es definir un concepto?

Es la descripción que engloba todas las características esenciales de la clase a la que pertenece.

5.2. JUZGAR

Es el proceso de formación de juicios. **Un juicio es una relación que se establece entre dos conceptos o más**, en la cual se comunica una idea.

Ejemplo

De los siguientes conceptos: **equipo-entrenador,** intente construir una expresión en la que se establezca una relación entre esos dos conceptos.

A modo de ejemplo, tenemos las siguientes enunciados:

1. Todo equipo tiene un entrenador.
2. Los equipos están dirigidos por un entrenador.
3. El equipo depende económicamente del entrenador.
4. No existe equipo sin entrenador.

De estos ejemplos se puede establecer las siguientes características de un juicio:

- Existen por lo menos dos conceptos.
- Contienen términos de relación ("están dirigidos por", segundo ejemplo).
- Pueden ser afirmativos o negativos (son aseverativos).
- Describen la realidad (es decir, son informativos).
- Pueden ser verdaderos o falsos (el tercer ejemplo es falso).

Ahora elabore juicios con los siguientes conceptos:

1. célula - vida
2. trabajador - salario
3. filosofía - ciencia
4. oferta - demanda
5. cerebro - conciencia

Si juzgar es el proceso mental por el cual establecemos relaciones entre conceptos, esas relaciones pueden ser muy diversas; por ejemplo, existen relaciones de inclusión, causalidad, parte-todo, elemento-conjunto, etc.

Observemos:

- Todo cocodrilo es reptil (inclusión).
- El calor dilata los cuerpos (causalidad).
- La célula está compuesta de organelas (parte - todo).
- Una molécula siempre está conformada de átomos (elemento - conjunto).

5.3. RAZONAR

Con los siguientes datos:

Si ningún fito es ternario y además
todo rifo es ternario
en consecuencia .....

Bien, la conclusión a la que llegaríamos sería la siguiente:

Relacionando adecuadamente los datos hemos arribado a esta conclusión: ningún rifo es fito. El proceso mental por el cual hallamos la respuesta se llama razonar.

¿Qué es razonar?

Es el proceso mental por medio del cual relacionamos juicios (llamados premisas) para obtener un nuevo juicio (llamado conclusión).

En nuestro ejemplo hemos partido de dos juicios:

Juicio 1: Ningún fito es ternario. Conceptos: fito y ternario
Relación: exclusión

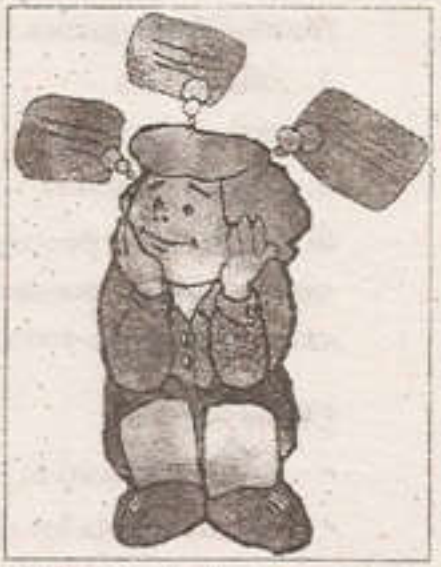
Juicio 2: Todo rifo es ternario. Conceptos: rifo y ternario
Relación: inclusión

A estos juicios se les denomina premisas; al relacionar ambas premisas, se obtuvo un nuevo juicio.

Juicio 3: Ningún rifo es fito. Conceptos: rifo y fito
Relación: exclusión

A este nuevo juicio se le denomina conclusión.

Si en un juicio relacionamos conceptos, en un razonamiento relacionamos juicios. Por eso se afirma que **razonar es la función más compleja del pensar**. En ella se sintetizan las distintas operaciones estudiadas con anterioridad y las funciones de conceptuar y juzgar.



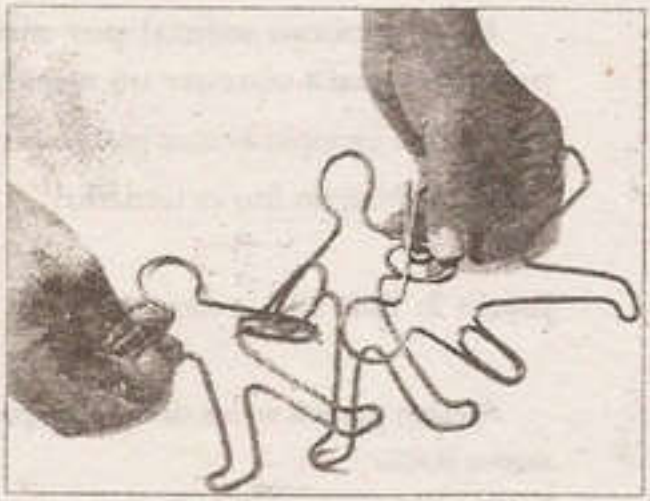
A diferencia de la percepción que opera con imágenes particulares, el pensamiento opera con conceptos, juicios y razonamientos.

Razonar permite resolver problemas, arribar a conclusiones y tomar decisiones. En nuestra actividad académica y práctica, así como en la ciencia, hacemos uso de razonamientos, ya sea inductivos o deductivos, como procedimientos para arribar a conclusiones en un proceso que avanza de lo conocido a lo desconocido.

En el **razonamiento inductivo**, la conclusión a la que se arriba tiene carácter **probable** respecto a las premisas. Así, si los psicólogos tienen sensibilidad social, las enfermeras tienen sensibilidad social y los médicos también la tienen, se arriba a la conclusión de que probablemente todo profesional de la salud tenga sensibilidad social. De igual manera, si afirmamos que la mayoría de matemáticos son introvertidos y Daniel es matemático, se concluye que probablemente Daniel sea introvertido. En un **razonamiento deductivo**, en cambio, la conclusión obtenida es **necesaria** respecto a sus premisas: Si Martha es menor que Luis, pero mayor que Carmen, y Luis es menor que Daniel, ¿quién es mayor? La conclusión obtenida sería: Daniel es mayor necesariamente.

6 Estrategias del pensar

Una de las más importantes tareas del pensamiento consiste en la **resolución de problemas**. Para efectuar dicha tarea adecuadamente se debe utilizar una serie de procedimientos de razonamiento a los que se denomina con el nombre de estrategias. En la medida que en el transcurso de su vida los problemas con los cuales va a tener que enfrentarse serán de una enorme variedad, las estrategias le servirán como métodos o procedimientos generales para abordar los problemas específicos a modo de pautas o procedimientos globales de acción.



El ensayo y error, procedimiento utilizado para resolver este tipo de problemas, nos permite acercarnos gradualmente a la solución. En situaciones como esta usamos el método heurístico.

Existen dos grandes tipos de estrategias de resolución de problemas: el método algorítmico y el método heurístico.

El **método algorítmico** consiste en un grupo de reglas o procedimientos determinados para la solución de un problema en un número finito de pasos y que lleva a un resultado predefinido. Usamos el método algorítmico cuando abordamos un problema de ecuaciones, confeccionamos un programa de computación o aplicamos fórmulas para resolver un problema de física. Este método es genérico en la medida que es utilizado paras todos los casos que pertenezcan a una cierta clase de problemas (como el uso del teorema de Pitágoras para todo problema con triángulos rectángulos).

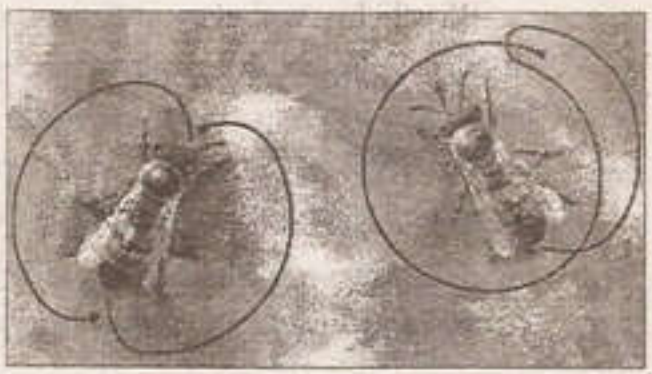
Partiendo del mismo conjunto de datos o premisas, el resultado o conclusión tendrá que ser el mismo siempre en cualquier persona que repita correctamente el proceso. El método algorítmico goza también de especificidad, dado que los pasos están minuciosamente detallados en una secuencia estricta de acciones rigurosamente definidas paso a paso.

El **método heurístico** (del griego *hueriskein*, descubrir), en cambio, se aplica a situaciones en las cuales no existen reglas fijas o no se conoce la totalidad de las condiciones y, en consecuencia, la solución al problema no está prefijado o determinado de antemano. Lo que ocurre en este tipo de estrategia es un proceso de acercamiento con cierta probabilidad de éxito a la respuesta correcta. Para lograrlo se utiliza el análisis de casos, el ensayo y el error, la flexibilidad creativa, etc. Existe una gran cantidad de problemas reales que solo pueden ser abordados por procedimientos heurísticos: tomar decisiones en la bolsa de valores, jugar una partida de naipes, planificar una estrategia militar, elaborar una campaña publicitaria, etc.

7 Pensamiento y lenguaje

7.1. ¿Es posible el pensamiento sin lenguaje?

En cierta ocasión, una pareja de psicólogos recientemente casados decidió criar a un chimpancé casi de la misma forma que a su bebé de la misma edad. Inicialmente, no había mayores diferencias y, en algunos aspectos, sobre todo ligados a la actividad motriz, el chimpancé aventajaba ligeramente al ser humano. Sin embargo, a partir de los dos años de edad, aproximadamente, las ventajas del bebé humano comenzaron a



La danza de las abejas es un complejo sistema innato de comunicación y orientación entre estos animales. No es, como el lenguaje, un producto histórico-social.

hacerse incomparablemente mayores que las de su compañero chimpancé, gracias a una cualidad que fue imposible que desarrollara el animal: el lenguaje.

Ciertamente, la sofisticada arquitectura cerebral del ser humano es un punto de partida necesario para el aprendizaje del lenguaje. La relación social hace el resto. Y es que el lenguaje no es sólo un sistema de comunicación, sino que es la herramienta que hace posible la construcción del pensamiento y es la "materia" con la que trabaja el pensamiento.

El lenguaje es una cualidad exclusivamente humana, aunque algunos chimpacés bajo entrenamiento pueden aprender a comunicarse con signos (como un sordo). Herbert Terrace, sin embargo, concluyó que gran parte de los gestos realizados por los chimpacés son simplemente imitación de los entrenadores.

La actividad consciente de planificación o anticipación que permite la solución de un problema es una actividad intelectual del pensamiento que no puede llevarse a cabo en ausencia del lenguaje.

Aunque también es cierto que realizamos actividades de inteligencia práctica que no requieren el uso del lenguaje (como resolver una jugada en un partido de fútbol), una gran parte de la actividad cognitiva del ser humano sería absolutamente imposible de realizar en ausencia del lenguaje.

Si entendemos que la planificación, ejecución y corrección de la acción constituyen las fases de solución de un problema, entenderemos lo indispensable que es el lenguaje para que dichas acciones se lleven a cabo.

Ello se puede evidenciar sobre todo en el niño. Habrá notado que los niños hablan mientras juegan, ello ocurre porque el lenguaje interior no se ha formado completamente en ellos. Si el niño tuviese lenguaje interior, planificaría la acción internamente.

¡Pruébelo usted mismo! Si tiene un hermano pequeño, digamos de cuatro o seis años de edad, indíquele que realice una tarea; por ejemplo, dibujar un paisaje. Inmediatamente, comenzará a pensar en voz alta cómo lo tiene que hacer y qué materiales tiene que buscar. Sin embargo, notará lo difícil que sería para él si le prohibiese, como parte de la tarea y a modo de juego, que pronuncie palabras mientras lo realiza.

Es por ello que afirmamos que **el lenguaje tiene como función la regulación del comportamiento**[6]**, y es una herramienta indispensable del pensamiento**.

[6] Sustenta esta afirmación el psicólogo soviético Alexander Románovich Luria (1892-1977), quien destaca por sus investigaciones sobre la regulación de la conducta voluntaria a través del lenguaje; en este campo, una de sus obras más importantes es *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*.

Las acciones complejas, conscientes, no pueden llevarse a cabo en ausencia del lenguaje. Para un niño mayor no será necesario "pensar en voz alta"; pero, en reemplazo del lenguaje expresivo, acude en él el lenguaje interior.

En la complejidad de la comunicación humana, el lenguaje es una expresión del pensamiento.

El lenguaje interior es consecuencia de haber internalizado el lenguaje, además, se desarrolla a partir del lenguaje exterior. No se emplea con fines de comunicación, es un lenguaje exclusivamente al servicio del pensamiento. Este lenguaje interior es más abreviado, trabaja con esquemas generalizados e incluso con imágenes (como podemos evidenciar, por ejemplo, en el juego de ajedrez o al planificar un partido de fútbol).

Se preguntará a su vez, cómo es posible que piense un sordomudo, si es que no hay pensamiento sin lenguaje.

En este caso es necesario hablar de los sustitutos del lenguaje.

Leamos lo que nos escribe sobre el punto el psicólogo ruso Leontiev:

Los sordomudos no sólo "hablan"; sino que, además piensan con gestos.

Un especialista del lenguaje de los sordomudos cuenta que en cierta ocasión se propuso a una muchacha sordomuda que se trasladara a una ciudad lejana para realizar un trabajo interesante. La muchacha pidió que la dejaran reflexionar un poco y se retiró a una habitación contigua. Cuando dieron un vistazo a la habitación vieron que la muchacha estaba completamente sola y "hablaba" consigo misma gesticulando, como si meditara "en voz alta". Otro sordomudo declaró: "Al pensar, siento que los dedos se me mueven, aunque los tenga inmóviles", como ocurre con el lenguaje interior, cuando los órganos de la palabra no se mueven a pesar de que el cerebro les envía impulsos. Pero en este caso, la cuestión radica en que los sordomudos carecen de lenguaje fónico y el lenguaje manual, de gestos, simplemente sustituye al otro en todas las funciones. (El lenguaje y la razón humana, A. Leontiev)

El pensamiento y el lenguaje forman una unidad indisoluble. El uso de **palabras** para identificar objetos es uno de los primeros pasos para la formación del pensamiento categorial.

Todo ello demuestra, de manera contundente y categórica, que en la mayoría de casos no es posible pensar sin

lenguaje o algún sustituto del lenguaje. Es por ello que suele afirmarse que **el lenguaje es el soporte o sustrato a partir del cual cobra existencia el pensamiento**[7].

Si una de las cualidades del pensamiento es la generalización, y la generalización se expresa en conceptos, entonces, es lógico suponer que hay que "empaquetar" estos conceptos en palabras.

Ello nos conduce a especificar la relación entre pensamiento y lenguaje, expresándola ahora como la relación entre el concepto y la palabra.

7.2. LA PALABRA Y EL CONCEPTO

Al inicio de este capítulo indicamos que el concepto es la unidad del pensamiento. Un concepto encierra un conjunto de rasgos referidos a una clase de objetos o fenómenos, pero, al mismo tiempo, los conceptos se "empaquetan" en determinadas palabras.

El concepto de "caballo", por ejemplo, se halla fijado en la palabra *caballo* para el español y *horse* para el inglés. Se comprende, entonces, que palabra y concepto no son lo mismo.

Al igual que las palabras (signos lingüísticos) los símbolos matemáticos permiten expresar complejas operaciones del pensamiento.

Esto puede probarse de forma sencilla:

- Hay conceptos que se expresan a través de una combinación de palabras. Por ejemplo, figura geométrica, relaciones sociales de producción, campo electromagnético, etc.
- Hay palabras que no se corresponden con ningún concepto por no vincularse a ninguna clase de objetos. Por ejemplo, *y*, *por*, *entonces*, *más*, etc. (sería absurdo pensar en el conjunto de los "entonces").
- Un mismo concepto puede expresarse a través de distintas palabras:

  Hombre, ser humano, *Homo sapiens*. O, incluso, en palabras de distinto idioma (gato-cat).

Queda, por lo tanto, demostrado que no existe identidad entre palabra y concepto. Pero queda igualmente establecido que no pueden darse conceptos sin palabras (o algún sustituto, como ya se explicó). **Los conceptos se expresan a través de palabras.**

7. Aunque también es cierto que en los inicios del desarrollo existen formas primitivas del pensamiento al cual se le ha denominado pensamiento preverbal, referido al pensamiento rudimentario constituido de esquemas motrices y sensoriales en el pequeño que aún no ha logrado hablar.

Estrategias de adquisición de conocimiento

Resumir

La estrategia de resumen consiste en expresar por escrito y de manera simplificada la información contenida en un texto, en nuestras propias palabras, una vez que se ha leído, aislando y resaltando solamente aquellas secciones o segmentos que contienen información importante.

La información incluida y la omitida en el resumen de un texto revela aspectos de lo que se ha comprendido y se ha recordado, así como también, evidencias acerca de las destrezas para elaborar resúmenes. La habilidad para resumir el contenido de un material es de gran utilidad para la comprensión y el aprendizaje, particularmente en contextos académicos.

Uno de los trabajos más importantes acerca del resumen lo constituye el realizado por Brown, Campione y Day (1981). Estos autores señalan que los lectores expertos utilizan con mucha frecuencia la estrategia de resumen para comprobar su nivel de comprensión, tarea que no es tan fácil para los lectores menos expertos o novatos.

Después de analizar muchos ejemplos de resúmenes elaborados por lectores expertos y novatos, estos autores lograron identificar seis reglas básicas para elaborar un buen resumen:

a) Dos reglas involucran eliminación de material, se debe eliminar material trivial y/o material importante pero redundante. b) Dos reglas consisten en la sustitución de una lista de términos (mesa, cama, silla, sofá) por una categoría o término inclusivo (muebles) o una secuencia de acciones (cortar, rasgar, pegar) por una acción general (ensamblar). c) Las dos reglas restantes implican proporcionar una síntesis del párrafo. La primera consiste en la selección de la oración principal explícita. La segunda regla se aplica si no existe una oración principal explícita, en cuyo caso se deberá construir.

Estas operaciones son muy similares a las macro-reglas que Kintsch y Van Dijk describen como las operaciones básicas involucradas en la comprensión y el recuerdo de materiales en prosa: eliminación, generalización, integración y construcción.

En el estudio de Brown, Campione y Day (1981) se encontró que los estudiantes de quinto, séptimo y décimo grados y de nivel universitario poseen habilidades para eliminar material trivial o redundante cuando elaboran un resumen. Sin embargo, existen diferencias pronunciadas entre estos grupos en su habilidad para agrupar unidades de información o un conjunto de acciones bajo un término inclusivo o una acción general y para seleccionar o inventar una oración principal para segmentos de textos sobre los cuales hacen el resumen.

La elaboración de resúmenes eficientes constituye una estrategia de alta potencialidad, ya que para elaborar un buen resumen no solamente es necesario que el lector haya comprendido la información del texto, sino que también debe:

1. Poseer habilidades para reconocer cuáles son los elementos importantes del texto y así poder eliminar material trivial o material importante, pero que es redundante.
2. Saber cuándo un grupo de unidades de información, términos o acciones se pueden agrupar bajo un término genérico que los incluya a todos.
3. Poder identificar las ideas principales de los segmentos del texto o inventar una oración principal en el caso de que ésta no exista en un párrafo.
4. Poder integrar toda la información y expresarla con sus propias palabras.
5. Presentar una versión coherente del texto.

Todas estas actividades contribuyen a que el aprendiz elabore activamente la información contenida en un texto, lo cual como lo han evidenciado diversas investigaciones realizadas, facilita su comprensión, aprendizaje y retención. Los hallazgos reportados en la literatura indican lo siguiente: 1) los estudiantes que reciben el resumen de un texto antes o después de leerlo, recuerdan mejor su contenido en comparación con aquellos que no lo reciben, 2) los estudiantes que elaboran resúmenes de los textos leídos, recuerdan más información que los que no lo hacen.

PAGGIOLI, Lisette. *Serie enseñando a aprender*. (En Internet).

Resolución de problemas

La mayoría de los problemas más importantes del mundo de hoy persisten precisamente porque tenemos un método tan excelente para resolver problemas. Esta afirmación no tiene ninguna intención sarcástica. Realmente tenemos un método de resolución de problemas excelente. Es tan bueno, sin embargo, que hemos llegado a creer que puede resolver todos los problemas. De modo que no nos hemos molestado en desarrollar ningún otro método. Con frecuencia lo bueno es enemigo de lo mejor. Si algo es muy bueno, normalmente nos detenemos ahí y nos cubrimos con un manto de autocomplacencia.

¿Cuál es este excelente método tradicional de resolución de problemas? Es otro ejemplo más de la creencia básica de que, si "quitas las cosas malas", te quedarán sólo las buenas.

El método general, pues, es que uno analiza el problema, identifica la causa y entonces procede a eliminar dicha causa. Se quita la causa del problema y el problema queda resuelto. Funciona.

Si tienes la garganta inflamada, identificas la causa como una bacteria llamada estreptococo. Entonces tomas penicilina para matar al estreptococo. Has eliminado la causa y ya estás mejor.

Sientes un dolor punzante cuando te sientas en una silla. Examinas el cojín y encuentras un alfiler. Quitas el alfiler y el problema está resuelto.

Analizas el problema de la inflación y descubres que está causado por una oferta excedente de dinero y una velocidad de circulación del dinero demasiado alta. Eliminas la causa haciendo más caro el dinero con altos tipos de interés. Has curado la inflación. Puede, naturalmente, que también hayas causado una recesión echando fuera del mercado muchas pequeñas operaciones que no pueden sobrevivir a los altos tipos de interés, pero eso no importa.

El método general es simple y funciona bien, cuando funciona. Pero hay algunos problemas cuya causa no se puede encontrar. Hay también problemas cuyas causas son tan numerosas que no puedes suprimirlas todas. Y hay aún otros problemas donde puedes hallar la causa pero no puedes eliminarla. Tal vez no puedes eliminar la causa porque es la naturaleza humana, y eso no se puede suprimir fácilmente.

¿Qué hacemos en estos casos? Simplemente lo intentamos con más ahínco. Con más ahínco y con más análisis todavía. Intentamos con más fuerza eliminar la causa. Un ejemplo clásico es el problema de la droga. Intentamos con más fuerza eliminar la causa.

Al mismo tiempo que reconocer la excelencia del método general de resolver un problema identificando y eliminando la causa, necesitamos también hacer algo respecto a esos casos en los que el método sencillamente no funciona. ¿Se trata de problemas insolubles? Posiblemente, pero al menos deberíamos probar algunos otros métodos.

Dada nuestra competencia técnica, ¿cuánto más avanzados no estaríamos con un estilo de pensamiento más constructivo?

Un método alternativo es dejar la causa en su sitio y "diseñar" un camino hacia adelante. Pero no nos gusta hacer esto. Y no nos gusta por dos razones. La primera es una razón más bien "purista". Creemos que, si la causa sigue aún en su sitio, nuestra solución está simplemente empapelando las grietas y es meramente cosmética. Es como si la causa fuese una especie de "no verdad" que no se puede tolerar. La segunda razón es que diseñar el camino hacia adelante requiere conceptos nuevos y creatividad. [...]

[...] ¿Podemos diseñar un sistema en el que no se pueda producir la inflación? Creo que sí.

¿Podemos encontrar diferentes planteamientos para el problema de las drogas? Posiblemente.

¿Existe un planteamiento mejor para la especie de guerra civil que ha devastado la antigua Yugoslavia? Puede que sí.

Yo no voy a ofrecer nuevas ideas maravillosas, porque una idea es sólo un producto. Lo que estoy sugiriendo es que invirtamos más tiempo y esfuerzo en el planteamiento de la resolución de problemas diseñando un camino hacia adelante. Me gustaría, por ejemplo, ver a las Naciones Unidas establecer un Recurso Creativo que pudiera proporcionar un marco creativo, y formación creativa, con el fin de ayudar a las agencias y países miembros de la ONU a desarrollar alguna pericia técnica en este planteamiento de la resolución de problemas. Me gustaría ver a las escuelas y universidades dedicando alguna parte de la educación a esta materia. Es absurdo seguir creyendo que el análisis es suficiente.

Aplicamos el lema general de "eliminar lo malo" a muchas situaciones. A nuestros intelectuales se les prepara para estar "en contra de las cosas". Es suficiente estar en contra de la polución. Es suficiente estar en contra de la discriminación racial. En algunos casos, efectivamente, es suficiente. Los valores cambian. La gente se siente culpable por fumar. Se llega a refrenar o incluso a eliminar las cosas malas. El lema cumple su función.

DE BONO, Edward. *El pensamiento paralelo (De Sócrates a De Bono)*. México, 1995, pp. 67-69.

IMAGINACIÓN

Capítulo XII

Objetivos

- *Conocer las características y las formas de la imaginación, así como las fases de su desarrollo.*
- *Valorar el papel de la imaginación en el proceso creador, el conocimiento y el aprendizaje.*

Introducción

"La tormenta hacía crujir los maderos que cedían ante la impetuosa inclemencia del tiempo. Todos sabíamos que de esta noche no pasábamos, el pánico se apoderó de la tripulación.

El guacamayo yacía tendido en inmóvil postura su eterno descanso. ¡Nos hundimos! ¡Nos hundimos!, se escuchó una voz ronca. Todo fue tan rápido que flotando sobre un madero pude ver como el cielo se despedazaba ante mis ojos. Pude darle adiós a mi pasado encerrado en esa nave legendaria que se despedía con su mástil más impetuoso hacia las profundidades. Las corrientes marinas me llevaron por mares desconocidos que se confundían con mis sueños. Viajaba a través del vuelo suspendido de gaviotas, escrutaba la mirada triste de los peces adormecidos por el tiempo..."

Mientras leía este párrafo, ¿qué imaginó? Seguramente concebió la embarcación y al náufrago. Para ello ***representó mentalmente la situación narrada****. Le habrá dado al personaje una estructura, un color de piel; habrá concebido al pobre guacamayo tendido en la cubierta, etc.*

Representaciones de este tipo son producto de procesos de ***formación y reestructuración de imágenes****. Las palabras no son imágenes, pero, para poder representar la historia narrada, ha tenido que transformar cada palabra en imágenes mentales. A cada una de las imágenes le dio cualidades que consideró debían tener; pero, si un niño del Callao lo lee, lo representará con más detalles, pues ha vivido cerca del mar, ha escuchado el crujir de las olas, ha visto embarcaciones marinas, etc.*

De acuerdo a lo que ha imaginado, ¿podría dibujar la embarcación, al guacamayo y al personaje en medio del mar?

*A medida que leía ha formado imágenes (embarcación, tempestad, mar, guacamayo, etc.), **organizándolas** y ubicándolas en lugares determinados espacialmente. A través de su imaginación ha visto la embarcación hundiéndose hasta ver el mástil más impetuoso que se despedía del náufrago flotando sobre el madero. Usted puede **reestructurar** dichas imágenes y narrarlas con sus propias palabras o imaginar en otras escenas que ha leído.*

Estas imágenes las reestructura con los matices propios que le dan sus experiencias, con lo novedoso de su aporte. Pero, para cada persona será una experiencia diferente, pues aportará formas nuevas de representación.

1 Definición

La imaginación es el proceso psicológico que consiste en la formación, organización y reestructuración de imágenes con formas nuevas.

Si escuchásemos atentamente a un profesor de Literatura narrar pasajes de una obra o a un profesor de Historia describir ciertos sucesos políticos o culturales, necesariamente haríamos uso de la imaginación. Lo narrado verbalmente se reconstruye en imágenes mentales. En algunos casos formamos nuevas imágenes creativamente (como cuando un escritor crea un cuento); en otros, reestructuramos una descripción, organizándola en forma de imágenes (como cuando escuchamos una anécdota). Ambos corresponden al proceso de imaginación.

2 Características

La imaginación es un proceso que involucra ciertas características que veremos a continuación.

2.1. TIENE COMO REFERENTE LA REALIDAD

Si nos pidiesen imaginar a un ser de otro planeta, a ese ser, necesariamente, le daríamos formas y estructuras parecidas, en alguna medida, a las humanas o a las de otro ser vivo terrestre; pues la imaginación supone cierta desviación o deformación de la realidad, pero siempre tiene como punto de partida la realidad objetiva y no es más que una de las formas como esta se refleja[1].

Las figuras mitológicas no son reales, sino la reorganización de elementos conocidos con formas subjetivas nuevas. En este sentido, la imaginación supone cierta deformación de la realidad (Edipo y la Esfinge de Gustave Moreau).

[1] Según Petrovski (*Psicología general*, 1980), la imaginación es la capacidad de crear nuevas imágenes sensoriales o racionales en la conciencia humana sobre la base de la transformación de las impresiones recibidas de la realidad.

Con relación a esto, el laureado escritor Gabriel García Márquez dice: "... Creo que la imaginación no es, sino, un instrumento de elaboración de la realidad. Pero la fuente de creación, al fin y al cabo, es siempre la realidad –y agrega– No hay en mis novelas una línea que no esté basada en la realidad".

Por ejemplo, en una parte de su novela *Cien Años de Soledad* narra que un día "cuando Remedios, la Bella, estaba tendiendo las sábanas en un cordel, se elevó al cielo". Nos dice el escritor que ese suceso fue tomado de una historia real: "Una señora cuya nieta se había fugado en la madrugada y que para ocultar esta fuga, decidió correr la voz de que su nieta se había ido al cielo".

2.2. ES LA CREACIÓN DE ALGO NOVEDOSO

Si bien es cierto, la imaginación tiene como referente a la realidad, ese proceso involucra la creación de algo novedoso.

Observe la figura de la derecha. Si describe la figura tal cual, se dará cuenta de que dicha descripción no es imaginación. Pero, si se le pide que imagine una historia respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué sucede entre ambos personajes?, ¿qué hacen?, ¿se dicen algo entre ellos?, ¿qué piensan?, ¿qué desea él?, ¿qué desea ella?, para crear esa historia habrá que añadir algo novedoso al dibujo.

2.3. TIENE ESTRECHA RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD PRÁCTICA DEL HOMBRE

Ante una conmoción social, un músico imaginará esa realidad a través de una melodía, haciendo uso de compases, tonos y acordes que expresen su visión de esa realidad –como su actividad práctica es la composición musical, lo hará de ese modo–. Sin embargo, un pintor, como Goya, expresará en el lienzo dicha situación dándole personajes, colores, texturas, fondo dramático, etc. Cada uno expresa su imaginación a través de la actividad práctica que realiza.

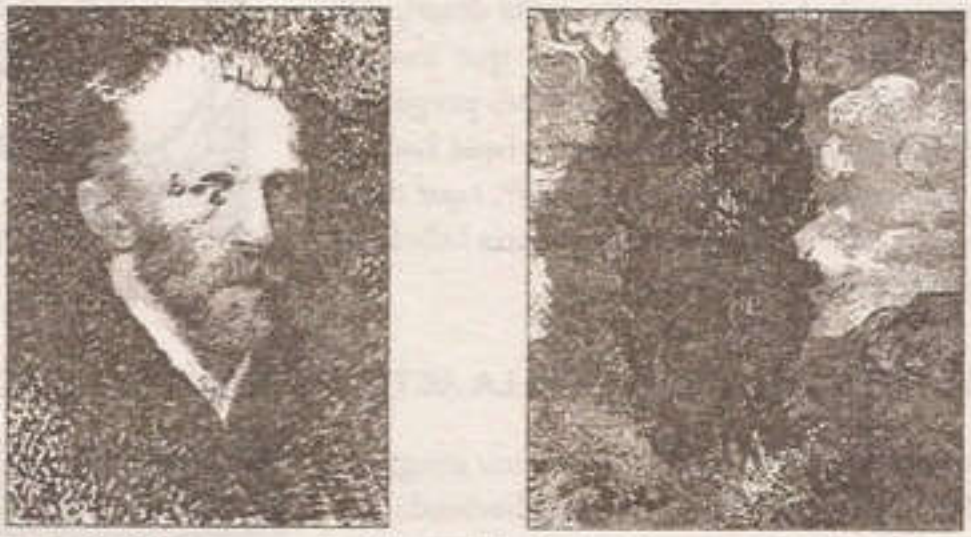
El escritor Gabriel García Márquez confirma que la imaginación tiene como punto de partida la realidad.

Así, un historiador, al observar la Plaza Mayor de Lima, imaginará a los limeños de la época colonial armados totalmente para defender la capital de los sublevados que tenían la intención de tomar Palacio de Gobierno (de

allí su otra denominación: Plaza de Armas). Por otro lado, un arquitecto se imaginará cómo era el modelo arquitectónico original de la plaza, antes de los cambios realizados. Cada uno representa la realidad de forma imaginaria partiendo de sus propias experiencias.

2.4. RELACIONADO CON LAS PARTICULARIDADES DE LA PERSONALIDAD

Si contemplamos un cuadro de Van Gogh, nos daremos cuenta de que la obra expresa su caótica personalidad. Percibiremos el dolor, la desolación, la crudeza y podremos sensibilizarnos intensamente. La mayoría de artistas plasman en sus obras sus propios deseos, motivaciones y experiencias, las cuales son revestidas de ficción: "Nos dicen que Van Gogh quería copiar los cuadros de Milet. No podía, claro: le salían sus terribles soles y arboles, árboles y soles que no son otra cosa que la descripción de su espíritu alucinado" (Sábato- Abbadón el exterminador).



La imaginación como expresión de las particularidades de la personalidad. Vincent Van Gogh le imponía a sus cuadros su estado de ánimo; "sus terribles árboles" y autorretratos son prueba de ello.

2.5. TIENE COMO BASE FISIOLÓGICA AL HEMISFERIO CEREBRAL DERECHO

En los diestros (es decir, en los que usan preferentemente la mano derecha) domina el hemisferio cerebral izquierdo, el cual se comunica con la realidad sobre la base de la información lógico-analítica del mundo (tiene predominio del lenguaje: la gramática, la sintaxis, la semántica). Se le conoce como el hemisferio verbal. Lesiones en este campo se traducen en deficiencias en el lenguaje, la escritura, el cálculo y la capacidad silogística.

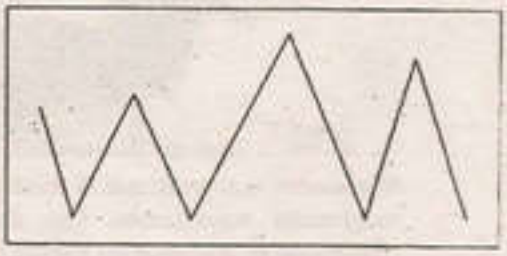
Las funciones del hemisferio cerebral derecho (siempre para los que usan la mano derecha) son las siguientes: comprensión unitaria de conjuntos complejos, muestras, configuraciones y estructuras. En primer lugar, este hemisferio es el que dirige la percepción de una figura desde los más diversos puntos de vista y perspectivas. Por ejemplo, ¿qué ves en la figura de la derecha?

Se ve lo que hay aquí dibujado gracias al hemisferio cerebral derecho.

En segundo lugar, logra comprender la totalidad basándose en una de sus partes (a veces, incluso, una parte mínima). Por ejemplo, podemos reconocer a una persona viendo una pequeña parte de su rostro.

El hemisferio cerebral derecho nos permite el "completamiento" de aquello que no está aún definido. Esa función es importante para la actividad imaginaria, pues posibilita el uso de nuestra experiencia en ese proceso. Por ejemplo, ante la figura inferior se producen diferentes formas de enfocarlo como resultado de la imaginación. Podrían imaginarse un encefalograma, un vidrio rajado, una pelota rebotando, la cresta de un gallo, etc.

¿Cómo lo ha imaginado? Seguramente ha tenido que buscar a través de su experiencia algo que se asemeje al dibujo mostrado, de esta forma "completa" esa realidad con algo novedoso. De esa manera trabaja nuestro hemisferio derecho.



3 Formas de imaginación

Existen dos formas de imaginación:

3.1. IMAGINACIÓN REPRODUCTORA[2]

Cuando leemos una novela o un cuento, representamos lo leído estructurando en nuestro interior las situaciones, tramas y personajes, dotándolas de vida propia y añadiéndoles características de nuestra propia experiencia. Algo similar ocurre cuando escuchamos melodías, pues ello nos permite entender lo que el autor ha querido plasmar. **Es decir, reproducimos mediante nuestra imaginación aquello que estando en códigos o símbolos (como palabras, gestos, gráficos, etc.) tenemos que representar en forma de imágenes.**

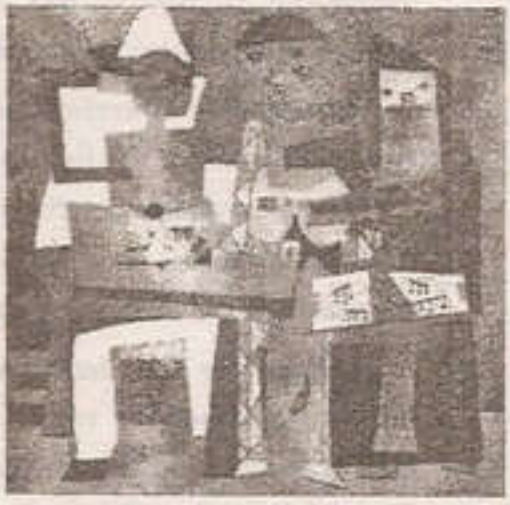
[2] **Smirnov** la denomina imaginación representativa; **Petrovski**, imaginación reconstructiva. Otros autores entienden por imaginación reproductora la capacidad de "recuerdo", "la facultad que tiene la mente humana para evocar situaciones pasadas y reales..." (LOPEZ IBOR, Juan José. *Psicología práctica*. 63, p. 42)

3.2. IMAGINACIÓN CREADORA

Mediante esta actividad obtenemos imágenes nuevas, originales y que se hacen por primera vez. Por ejemplo, imagine a una zanahoria que le jala del pantalón y le habla. A través de sus pequeños ojos se perfila una mirada inquisidora. Con sus delicadas extremidades hace ademanes que ponen énfasis a su pregunta: *¿Ha comido zanahoria hoy día? Sí*, le responde. *¡Asesino, te has comido a mi mejor amigo!*, dice la diminuta zanahoria.

Quizá nuestra historia se parezca a muchas otras, pero no es igual a ninguna, es el resultado del proceso de imaginación creadora.

Al escuchar la historia que le cuenta su amigo, este niño ejercita su imaginación reproductora. Las descripciones verbales aparecen convertidas en imágenes en nuestro cerebro.



A través de la imaginación creadora se pueden inventar nuevas formas de expresión artística, como se muestra en el cubismo de Picasso. (*Los 3 músicos*, Pablo Picasso).

4 DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN

En el período preescolar, aproximadamente a los tres años, el infante empieza a utilizar juguetes con un fin distinto para el que fueron creados; asimismo, dota a objetos inusuales de ciertas características encontrándoles siempre una utilidad. Por ejemplo, el casco de un minero lo puede usar como un bote, un trozo de madera puede ser para él un carro o un tanque.

¿Qué es la piedra en las manos de este niño? Con frecuencia, el infante en edad preescolar usa los objetos asignándoles cualidades que solo existen en su imaginación.

A esta edad tienen la capacidad de escuchar cuentos o historias, las cuales asimila con la

poca información que tienen. Para su comprensión, "completan" aquello que desconocen con algo conocido; por ejemplo, si un infante tiene la información de que la fruta se malogra por estar muy madura y escucha que un carro se malogró, entonces, se imaginará que el carro estaba muy maduro. De este modo, sus primeras formas de imaginación son muy pobres debido a lo limitada que es su experiencia y de lo unida que está a su percepción, por lo cual completa con su imaginación aquello que percibe.

Podría parecer que en el niño preescolar la imaginación está más desarrollada porque hace uso de combinaciones muy peculiares. Por el contrario, su forma de combinar imágenes se debe, sobre todo, a la debilidad de la imaginación. Por ello, las explicaciones fantásticas que los niños dan no implican que su imaginación esté más desarrollada que la de los adultos, sino que ellos aún no conocen las leyes objetivas del mundo y, en general, conocen mal la realidad.

En esta edad, la imaginación está sometida a la percepción, sin proyectar aún lo que van a realizar. Por ejemplo, si van a dibujar una casa, al verla un tanto alta la transforman en una torre o en un cohete. Y esos dibujos los hacen relatando a medida que los realizan.

En el período escolar (7-8 años), su imaginación está más relacionada con la realidad. No les basta con dos palos para hacer un avión ni una caja para hacer un gorro, sino que buscan un modelo más real. Buscan con mayor cuidado la perfección, lo que, en consecuencia, limita su imaginación[3].

twitter.com/calapenshko

El niño en edad escolar realiza dibujos más realistas. Este realismo puede limitar su imaginación.

Cuando pasa a la adolescencia deja de dibujar, pues busca mayor perfección y, al carecer de conocimientos técnicos, no logra satisfacer sus exigencias. Lo mismo ocurre con las actividades constructivas como el modelado con arcilla, el canto, etc.

3 La imaginación del niño se ve "limitada, en cierto grado, por los conocimientos reales, que no le permiten tergiversar por completo la imagen conocida". (LIUBLINSKAIA. *Desarrollo psíquico del niño*, 1971. p. 272)

Fantasía y juego

La infancia preescolar y los primeros años de enseñanza escolar, cuando la actividad principal del niño es el juego, se caracterizan por un rápido desarrollo de los procesos imaginativos.

La situación imaginada es elemento indispensable del juego y es una transformación libre, no limitada por las reglas de la lógica y por las exigencias de que debe parecer real, de la reserva de representaciones acumulada por el niño. La imagen de la fantasía se manifiesta aquí como programa de la actividad recreativa. El niño que imagina ser cosmonauta estructura correspondientemente su conducta y la conducta de sus compañeros de juego: se despide de sus "parientes y amigos", da parte al "constructor general", representa el cohete durante la partida y, a sí mismo dentro del cohete, etc. Los juegos con personajes que ofrecen rico alimento a la imaginación infantil permiten al niño profundizar y consolidar cualidades valiosas de la personalidad (valentía, decisión, organización, ingenio, etc.); confrontando su conducta y la conducta ajena en la situación imaginada y con la conducta del personaje imaginado, el niño aprende a realizar las necesarias evaluaciones y comparaciones.

La imaginación, que tiene importancia excepcional para realizar y organizar la actividad, se forma a su vez en los diversos tipos de actividad y se apaga, cuando el niño deja de actuar. En el curso de los años preescolares se produce la transformación paulatina de la imaginación del niño que pasa de actividad que requiere apoyo externo (ante todo, de los juguetes) a actividad interna independiente que permita realizar la creación elemental verbal (composiciones de cuentos, historias, poesías, etc.) y artística (dibujos). La imaginación del niño se desarrolla en contacto con la asimilación del lenguaje y, por lo tanto, en el proceso de comunicación con los adultos. El lenguaje permite a los niños imaginar objetos que hasta entonces no han visto. Es demostrativo el hecho que el atraso en el desarrollo del lenguaje influye en el desarrollo de la imaginación y la retrasa, la empobrece.

La fantasía es una condición fundamental del desarrollo normal de la personalidad del niño, le es orgánicamente inherente y necesaria para que se expresen libremente sus posibilidades creadoras. El escritor soviético K. Chukosvki en su libro *De los dos a los cinco*, que contiene sutiles y profundas observaciones psicológicas y conclusiones, contaba de una

madre, enemiga de los cuentos y de la fantasía, cuyo hijo, como si hubiera sido por venganza, porque se le habían quitado los cuentos, empezó, de la mañana a la noche, a entregarse a la más exuberante fantasía: "Inventa que a su habitación fue a visitarlo un elefante rojo, que tiene una osa amiga y, por favor, no se siente en la silla del lado, porque ¿acaso no ve? Está la osa en esta silla. "Mamá, ¿adónde vas? ¡Vas donde los lobos! No ves que aquí están los lobos". De esta manera el niño, satisfaciendo y cuidando su necesidad de imaginación, encuentra el método para superar los obstáculos interpuestos ante algo que es vitalmente necesario para la realización de un desarrollo integral de la personalidad. En aquellos casos en que la imaginación, a causa de insuficiencias serias del trabajo pedagógico, resulta en los niños subdesarrollada, éstos empiezan a dudar incluso de la existencia de cosas absolutamente reales.

Entre los niños menores (en edad preescolar), la fantasía se muestra como una de las condiciones más importantes para la asimilación de la experiencia social. Las representaciones correctas, adecuadas a lo circundante, se consolidan en la conciencia del niño después de haber pasado por el prisma de la imaginación. Al respecto son muy indicadores "los trastrueques" a que son tan dados todos los niños (una niña de cuatro años canta: *te daré un pedazo de leche y un jarro de pastel*). Los "trastrueques" son producto de la imaginación del niño que construye otras imágenes de fantasía con ayuda del trastocamiento de los elementos que componen una imagen común y bajo la influencia de la necesidad de un efecto cómico emocional. Es importante que junto a esta modificación notoria de la realidad que constituye la base de los "trastrueques" exista un patrón de la representación correcta del mundo, que rechaza estos "absurdos" y que con ayuda de éstos se consolida aún más. La coordinación incorrecta, fantástica de las cosas ("Caperucita Roja se comió al lobo") capacita para tomar conciencia de los vínculos regulares existentes entre los objetos y es un apoyo seguro para la actividad cognoscitiva del niño.

PETROVSKI, A. *Psicología General*, 1980. pp. 239-330.

Lectura 2

La organización de la actividad del niño, condición para el desarrollo de su imaginación

1. Las imágenes de los objetos reales constituyen el material de la imaginación; el desarrollo de ésta exige, pues, que los niños se enriquezcan sistemáticamente con representaciones.

   Sin embargo, este enriquecimiento no se puede limitar a una ampliación del volumen y la esfera de las representaciones. Es de un gran valor el trabajo del educador dirigido a profundizar las representaciones de los pequeños sobre un objeto o fenómeno ya conocido: el otoño, la liebre, el trabajo de las personas, etc. El paso de las representaciones singulares a las generales permite al niño emplearlas con más facilidad en su actividad creadora.

2. La intensidad de la imaginación se manifiesta en la capacidad para crear nuevas imágenes mediante la combinación de las que ya se tienen. Para ello es necesaria la ruptura, la desintegración de las conexiones con las que el objeto fue percibido por el pequeño y su inclusión en conexiones nuevas y originales con otros objetos y fenómenos. Esta movilidad de las representaciones se logra mediante un sistema de enseñanza, pensado especialmente para este fin, y la organización de la actividad de los niños. El aumento de las exigencias respecto a la autonomía del pequeño hace que sea necesaria la aplicación creadora de los conocimientos y métodos conocidos para poder resolver el nuevo problema, para realizar la nueva tarea. Durante esta actividad autónoma se forman las aptitudes combinatorias del niño, sin las que el desarrollo de la imaginación es imposible.

3. Para que el proceso imaginativo se transforme de juego con las imágenes en actividad creadora consciente ha de estar supeditado a un objetivo concreto. Como el niño carece de este objetivo, la actividad de su imaginación se limita a establecer breves conexiones o asociaciones. Entre éstas, las que con mayor frecuencia se establecen son las conexiones en el espacio y en el tiempo. Cuando el educador plantea un objetivo ante los pequeños y ayuda a los de más edad a que lo logren por sí solos, el niño obtiene el esqueleto ideológico que une todos los cuadros, episodios y sucesos que ha pensado, hasta formar un relato único, un panorama único, basándose en otras conexiones. Esta misma "idea" determina también la selección de las imágenes necesarias para su realización.

4. Para que la imaginación del pequeño se desarrolle en forma auténticamente creadora y no se convierta en un fantasear vacuo, se hace también necesario formar el pensamiento crítico de los pequeños, aportando preguntas de naturaleza concreta: "¿Es eso cierto? ¿Puede ser así? ¿Cómo ha podido ir a parar el aviador al mar, si dijiste que del aeropuerto se había ido a casa?"

   La experiencia práctica muestra que el desarrollo del juicio crítico en los pequeños de mayor edad no estorba, en modo alguno, el desenvolvimiento de su imaginación.

5. Para el desarrollo de la actividad imaginativa, se han de crear una serie de condiciones. No atañen solamente a los materiales y útiles de trabajo (plastilinas, lápices, tijeras, juguetes). Hay que mostrar los procedimientos de la actividad creadora. Ni siquiera el juego libre del niño surge por sí solo. Los pequeños aprenden a fantasear al escuchar cuentos, al contemplar láminas, al dibujar de acuerdo con una idea o al hacer las ilustraciones para el relato que han oído.

   En las clases de música, los niños aprenden lo específico de las imágenes acústicas y se les enseña a reproducirlas. Con la actividad laboral, aprenden a seleccionar los materiales e instrumentos necesarios para realizar lo que han pensado, alcanzar el objetivo imaginado y comprobar la justeza de sus actos. Al escuchar los relatos de los mayores acerca de lo que fue y de lo que va a ser, los pequeños aprenden a soñar y a dirigir sus esfuerzos a la realización de esta fantasía.

   No cabe la menor duda de que cuanto más rica en contenido sea la vida del niño y cuanto más consecuentemente trabaje el educador en el desarrollo de su autonomía creadora en los distintos aspectos de su actividad, tanto más rica se irá haciendo su imaginación y, por consiguiente, más interesante y productiva será su labor.

LIUBLIN SKAIA, A. *Desarrollo Psíquico del Niño*. 1971, pp. 272-274.

Imaginación y fantasía

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece al terreno de lo imaginativo, creativo o fantasioso.

La fantasía es la capacidad que tiene la mente de recordar experiencias pasadas y de reproducir recuerdos derivados de percepciones externas. También es la capacidad de representar lo ideal, de idealizar las cosas reales, a las que modifica y recompone para crear un mundo interno que pueda brindar una cierta cantidad de gratificación que la realidad externa, por sí misma, no proporciona. La importancia del fenómeno de la fantasía consiste en la capacidad que otorga al ser humano de "ir más allá" del aquí y del ahora. La persona no sólo recuerda acontecimientos anteriores o anticipa los que aún no han ocurrido, sino que modifica sus recuerdos, crea imágenes nuevas inexistentes, inventa sucesos que no sabe si ocurrirán... De alguna manera, la fantasía es la fuente de la que manará la creatividad.

Para la Filosofía, la fantasía es la facultad humana de tener representaciones de objetos sin que éstos se encuentren presentes. En la Edad Media se tenían en cuenta dos tipos de fantasía: la invención de imágenes o "fantasía productiva" y la representación (relacionada con el recuerdo) de imágenes o "fantasía reproductiva". Sin embargo, a partir de Kant (filósofo alemán del siglo XVIII) sólo se consideró fantasía a ésta última, en tanto que se dio el nombre de imaginación a la fantasía productiva.

Fantasía y creación

Sin embargo, actualmente la mayoría de los autores emplea los términos fantasía e imaginación como sinónimos. Existen excepciones de especialistas que consideran que la imaginación es el soporte de la fantasía. La imaginación es la base de toda actividad creadora. En este sentido, todo lo que nos rodea y ha sido creado por el hombre es resultado de la imaginación humana; la fantasía es un buen ejemplo de ello. Se ha contrapuesto la fantasía a la realidad en el sentido de que mientras ésta última busca la verdad, la primera pretende tan sólo la satisfacción de los deseos del sujeto.

La fantasía es de especial importancia en la infancia y adolescencia; pero parece que, en nuestra sociedad, se va perdiendo a medida que se convierte uno en adulto debido al impacto de la realidad. Hemos aprendido que existen dos campos: el de los hechos y el de la fantasía; vivimos en una sociedad "realista" y pragmática y, por lo tanto, tenemos que ser "realistas".

Es innegable la influencia que ejerce la sociedad o cultura en la inmensa mayoría de las conductas del ser humano. Existen estudios que demuestran que los anglosajones tienen menos capacidad para la fantasía que los grupos de judíos, negros o italianos; si la esfera marginal es más rica en fantasía que el resto de la sociedad, puede ser porque ésta última posee lo que para la primera no es más que un sueño.

Es verdad que a veces empleamos la fantasía sin ninguna utilidad aparente, como en el caso de las ensoñaciones diurnas. En este tipo de sueños generalmente imaginamos escenas en las que se satisfacen deseos actuales, o solucionamos temores que nos preocupan. Este tipo de fantasía, que no es práctico, cumple una función de vía de escape y fuente de gratificación.

Sin embargo, esto no quiere decir que la única función de la fantasía sea alcanzar, por medio de imágenes, lo que de otra manera no podríamos conseguir. A menudo olvidamos la importancia de la fantasía en la esfera de la creatividad. Es la fantasía la que permite que aparezcan soluciones nuevas a viejos problemas, la que empuja a la creatividad, a la investigación y a la ciencia. De lo que se deduce que la fantasía no se opone, por norma, a la razón ni a los hechos reales, ni tampoco a lo pragmático.

Cuando la fantasía tiene un carácter reparador, el mundo externo puede ser modificado en provecho de la humanidad, como en el caso del artista y la obra de arte.

LOPEZ IBOR, J. *Psicología Práctica* N.° 63. p. 50.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. ¿Qué estructuras orgánicas son necesarias para que haya sensación?

A) órgano sensorial y receptores
B) vía aferente y órgano sensorial
C) órgano sensorial y vía eferente
D) receptor, vía aferente y centro nervioso
E) vía eferente y cerebro

2. La modalidad de sensación que nos informa, durante el movimiento, sobre la posición de las partes de nuestro cuerpo respecto a todo el cuerpo en general es

A) la excitación.
B) la cinestesia.
C) el tacto.
D) el equilibrio.
E) la visión.

3. Señale la expresión que mejor defina a la sensación.

A) Almacenamiento de impresiones sensoriales.
B) Formación de imágenes.
C) Integración significativa de estímulos.
D) Captación aislada de estímulos.
E) Formación de imágenes e ideas.

4. Al proceso de transformación de estímulos internos o externos en impulso nervioso se le denomina

A) excitación.
B) transducción.
C) umbral diferencial.
D) umbral mínimo.
E) adaptación sensorial.

5. Un infante que se encuentra en el vigésimo piso de un edificio menciona que lo que se ve abajo es un conjunto de hormiguitas caminando. Por ello podríamos sostener que

A) aún no se ha desarrollado la constancia perceptual.
B) no ve bien.
C) tiene ilusiones subjetivas.
D) aún no aplica figura y fondo.
E) presenta problemas en la aplicación de la ley de agrupamiento.

6. La actividad de ensamblar las piezas de un rompecabezas implica aplicar la ley de

A) figura y fondo.
B) cierre o completamiento.
C) constancia perceptual.
D) semejanza.
E) proximidad.

7. César puede conversar con Ana a pesar del incesante bullicio que hace un grupo de niños, esto se logra por el principio perceptivo de

A) constancia perceptual.
B) figura y fondo.
C) semejanza.
D) cierre.
E) continuidad.

8. *Señale una función de la percepción.*

A) *Abstraer cualidades esenciales.*
B) *Transducir información del medio externo.*
C) *Evocar información.*
D) *Discriminar objetos.*
E) *Imaginar situaciones futuras.*

9. *A diferencia de la ilusión subjetiva, en la ilusión objetiva*

A) *hay presencia de estímulo.*
B) *hay distorsión en el percepto.*
C) *las cualidades de lo que se percibe llevan a la distorsión.*
D) *las emociones la provocan.*
E) *hay ausencia de estímulos externos.*

10. *A diferencia de la percepción, en la memoria*

A) *se captan señales sensoriales de los objetos.*
B) *los contenidos desaparecen con el tiempo.*
C) *si tiene la presencia del objeto.*
D) *se forman imágenes o representaciones de la realidad.*
E) *se evocan contenidos y experiencias pasadas.*

11. *Recordar que hoy es mi cumpleaños, es un contenido mnésico que pertenece a la memoria*

A) *sensorial.*
B) *a corto plazo.*
C) *a largo plazo.*
D) *semántica.*
E) *de trabajo.*

12. *A diferencia de la etapa del reconocimiento, en la evocación*

A) *registramos la información o experiencias.*
B) *nos damos cuenta de que la experiencia nos pertenece.*
C) *ubicamos el recuerdo en el tiempo y espacio.*
D) *recordamos la información almacenada.*
E) *los contenidos almacenados no aparecen.*

13. *Un factor importante para el almacenamiento a largo plazo es*

A) *la simpleza y facilidad del contenido.*
B) *la atención selectiva.*
C) *la disposición voluntaria para recordarla.*
D) *el contenido significativo para el sujeto.*
E) *la importancia social del contenido.*

14. *Mientras la percepción permite captar características particulares, el pensamiento permite captar*

A) *imágenes.*
B) *conceptos.*
C) *rasgos generales.*
D) *relaciones visibles.*
E) *rasgos concretos.*

15. *Señale las unidades mínimas del pensamiento.*

A) *juicios y razonamientos*
B) *juicios y conceptos*
C) *análisis y síntesis*
D) *imágenes y conceptos*
E) *imágenes y comparaciones*

16. *La operación mental que nos permitirá discriminar una especie animal de otra es*

A) *el análisis.*
B) *la síntesis.*
C) *la comparación.*
D) *la abstracción.*
E) *la generalización.*

17. *¿Cuál es la modalidad del pensamiento que está ligada a la creatividad?*

A) *lógico*
B) *convergente*
C) *divergente*
D) *analítico*
E) *sintético*

18. *Señale la alternativa que no contenga una característica de los juicios.*

A) *Relacionan conceptos.*
B) *Afirman o niegan.*
C) *Son verdaderos o falsos.*
D) *Poseen premisa y conclusión.*
E) *Tienen sentido de realidad.*

19. *¿En qué actividad no interviene la imaginación?*

A) *Resolver un problema de física.*
B) *Escuchar la narración de un cuento.*
C) *Ver el horizonte.*
D) *Dibujar a un extraterrestre.*
E) *Armar un rompecabezas.*

20. *Para crear un personaje, un literato acude al recuerdo de las personas que conoce. Esto involucra que la imaginación*

A) *tiene su base biológica en el hemisferio cerebral derecho.*
B) *tiene como base la realidad.*
C) *es la creación de algo novedoso.*
D) *se relaciona con la actividad práctica del hombre.*
E) *se relaciona con la personalidad.*

21. *Un niño ve a dos pandillas que se lanzan piedras y dice: "Mira, están jugando a la guerrita". ¿Con que característica de la imaginación se relaciona esto?*

A) *Crea algo novedoso.*
B) *Tiene como base la realidad.*
C) *Se relaciona con su actividad práctica.*
D) *Se relaciona con su actividad creadora.*
E) *Su base biológica es el hemisferio cerebral derecho.*

RESOLUCIÓN

1. *Pavlov solía utilizar el concepto "analizadores sensoriales" para referirse no solo al clásico "órgano del sentido", sino a toda una estructura y fisiología en la que se pueden diferenciar tres componentes anatómicos: los receptores sensoriales (como los conos y bastones a nivel visual), la vía aferente (como el nervio óptico) y el centro nervioso (como el área sensorial primaria del lóbulo occipital).*

Clave D

2. *Las sensaciones propioceptivas están vinculadas al movimiento. Cuando el cuerpo se desplaza –por ejemplo, al correr–, la actividad motora de músculos, tendones y articulaciones excita los receptores sensoriales localizados al interior de ellas y envía impulsos de retorno al cerebro (a modo de retroalimentación), de manera que el cerebro se mantenga permanentemente informado del movimiento del cuerpo, y la persona tome decisiones respecto a la corrección, continuidad o cese del movimiento.*

Clave B

3. *En la percepción se forman imágenes de los objetos, por eso se afirma que en esta se integran datos sensoriales. Sin embargo, este complejo proceso se nutre justamente de la más diversa información sensorial, que, tomada individualmente, contiene o informa solo de cualidades muy específicas de los objetos. Como consecuencia de ella se afirma que la sensación es la captación de cualidades aisladas de los estímulos.*

Clave D

4. *No son las ondas electromagnéticas las que, finalmente, llegan al lóbulo occipital, tampoco son las ondas sonoras las que se conducen hasta los centros sensoriales del lóbulo temporal. ¿Qué es, entonces, lo que procesa el cerebro? Pues, lo que procesa nuestro cerebro son los impulsos nerviosos conducidos por las vías aferentes, luego de la transformación que realizan los receptores de los eventos externos o internos que lo excitan. A dicho proceso de transformación se le denomina transducción.*

Clave B

5. *Existe un conjunto de principios por medio de los cuales organizamos el mundo. En algunas ocasiones, tales principios nos permiten percibir cierta estabilidad en las cualidades aparentemente variables de los objetos; este es el caso del principio de constancia perceptual. Por medio de este principio, las variaciones sensoriales en el tamaño de los objetos, dada su cercanía o lejanía, no son interpretadas como variaciones en el tamaño real de los objetos, sino justamente como aparentes variaciones provocadas por su acercamiento o alejamiento.*

Clave A

6. *Se habrá percatado de que cuando lee no lo hace letra por letra, sino por palabras a las cuales captamos como totalidades. Esto puede llevarnos a no percatarnos, por ejemplo, de la ausencia de una letra en una palabra; y, en este caso, el principio manifestado es el cierre o completamiento, similar situación se genera cuando, en función de este principio, nos orientamos al armar un rompecabezas.*

Clave B

7. *Cuando probamos un plato de comida y atendemos a su punto de sal, cuando escuchamos una melodía y nos percatamos principalmente del sonido del violín o cuando observamos una pintura y nos centramos en un componente del cuadro, se está manifestando el principio de figura y fondo. Gracias a este principio podemos seleccionar adecuadamente la información que el cerebro va a procesar, acorde con los intereses u objetivos del sujeto que percibe.*

Clave B

8. *Al frotar un billete podemos diferenciar si es falsificado o no; al probar un poco de vino, el catador podrá percatarse si está adulterado o es acaso de buena cosecha; al ver el rostro de un amigo de antaño, hacemos un esfuerzo por estar seguros de que se trata o no de él. La discriminación es una importantísima función de la percepción, por medio de la cual podemos diferenciar variaciones y matices en un mundo caracterizado, justamente, por la variabilidad ilimitada de características y propiedades en los objetos.*

Clave D

9. *La ilusión es una percepción distorsionada. Si bajo condiciones de oscuridad confundimos al saco que está colocado en el perchero con una persona, se podría plantear que las causas de la confusión fueron tanto las condiciones de oscuridad como la semejanza del objeto con una persona real. En este caso se trata de una ilusión objetiva. Pero si acaso es el miedo el causante de la distorsión, entonces, estaríamos frente a un caso de ilusión subjetiva.*

Clave C

10. *Tanto la percepción como la memoria son procesos cognitivos, pero entre las diversas diferencias que existen, tenemos las siguientes:*
    - *En la percepción, el estímulo que nos representamos existe en nuestro presente, mientras que en la memoria lo que nos representamos pertenece al pasado.*
    - *La percepción necesita de la participación de los sentidos para representarnos algo; en cambio, en la memoria no hace falta la participación actual de los sentidos.*
    - *La percepción nos permite informarnos de aquello que acontece en nuestro entorno actual; al contrario, gracias a la memoria evocamos lo que hemos vivido.*

    En este sentido, tendríamos que decir que la última diferencia señalada se ajusta a la alternativa E.

Clave E

11. *Existen experiencias, aprendizajes y contenidos que se hace necesario almacenarlos durante bastante tiempo, por lo útil y significativo que pueden ser para nosotros. Por ejemplo, ¿qué pasaría si nos olvidásemos de caminar, de nuestro ingreso en la Universidad o de los conocimientos de nuestra carrera? Es por eso que es imprescindible un almacén capaz de retener información por períodos prolongados de tiempo; es decir, el almacén a largo plazo.*

Clave C

12. *En las etapas de la memoria, la evocación es la actualización de la información bajo la forma de recuerdos. El reconocimiento es, en cambio, identificar algo como ya vivido, tomando conciencia de que forma parte de nuestras vivencias del pasado.*

Clave D

13. *La información significativa para el sujeto supone que está relacionada con los conocimientos anteriores que ya adquirió en el pasado. Mientras más relaciones se establezcan entre los conocimientos adquiridos y la nueva información, mejor se comprenderán y mayor tiempo se almacenarán los significados asimilados.*

Clave D

14. *Comparemos la percepción que hace un niño de su mascota con la categorización que hace el científico del mismo animal. Es evidente que en el primer caso el infante sólo está formando una representación particular de un ente concreto de la realidad. Por medio del pensamiento, en cambio, representamos cualidades generales pertenecientes a una clase de objetos.*

Clave C

15. *Las imágenes y los conceptos son los "ladrillos" del pensamiento. Comencemos, entonces, a la inversa y partamos de uno de los edificios del pensamiento: los razonamientos. Considere el siguiente razonamiento: "Si los pitagóricos son matemáticos y no existe matemático irracional, por ende, ningún pitagórico es irracional". Este razonamiento, como todos los demás posibles, está conformado de juicios; en este caso tenemos tres: el primero de ellos es "Los pitagóricos son matemáticos"; a su vez, este juicio está constituido de unidades todavía menores: "pitagóricos" y "matemáticos", estos últimos son ya conceptos a los cuales seguramente hemos asociado algunas imágenes.*

Clave D

16. *La comparación es una de las operaciones racionales por medio de las cuales establecemos semejanzas y diferencias en nuestra actividad académica. En nuestra actividad académica ello es de mucha utilidad, ya que de común debemos diferenciar entre dos sistemas políticos, entre estructuras biológicas, entre procesos físicos, etc.*

Clave C

17. *Cuando operamos mentalmente conforme a procedimientos convencionales y determinamos, por ejemplo, la solución de un problema matemático, hemos hecho uso de nuestro pensamiento convergente; sin embargo, la vida, el mundo y la sociedad, siempre en constante cambio, nos exigen dar respuestas originales, no convencionales, frente a las situaciones problemáticas que afrontamos, y, en este último caso, es absolutamente necesaria la utilización de un pensamiento de tipo divergente, lateral o mutidireccional, como también se le denomina.*

Clave C

18. *Los juicios son informativos, por ello pueden ser verdaderos o falsos. En todo juicio, además, se asevera, al decir se afirma o niega. Un juicio es, además, un producto del pensamiento por el cual se relacionan conceptos. Incluso los juicios pueden formar parte de un razonamiento en el cual pueden ser premisas o ser, acaso, la conclusión. Pero de ello se desprende el razonamiento que está conformado por premisas y conclusión y no el juicio.*

Clave D

19. *Tanto la percepción como la imaginación operan con imágenes. La diferencia radica en que en el caso de la imaginación se crean imágenes, mientras que en la percepción la imagen representa a un objeto. Al resolver un problema de física tenemos que imaginar, por ejemplo, el cruce de dos móviles en función de los datos del problema. Al escuchar una narración, inmediatamente, las palabras oídas se traducen en imágenes creadas por nosotros mismos. Al dibujar a un extraterrestre no tenemos ningún modelo real para percibirlo. Al armar un rompecabezas imaginamos anticipadamente el resultado. En cambio, al ver el horizonte únicamente estamos poniendo en juego nuestra facultad perceptiva.*

Clave C

20. *Por lo general, ligamos la imaginación a la fantasía o a la inventiva y, en cierta medida, oponemos fantasía a realidad. Sin embargo, la imaginación más fantástica nunca se desprende del todo de la realidad. Personajes mitológicos (como un centauro o un minotauro) resultan de una fusión de características de entes reales. En la creación literaria, igualmente, el autor toma como punto de partida la realidad.*

Clave B

21. *Frente a un terremoto, un geólogo, un biólogo, un literato o un cineasta no imaginarán lo mismo. Quizá un geólogo imaginará los procesos telúricos de las placas tectónicas que lo provocaron; un biólogo, tal vez, imaginará una catástrofe masiva que llevaría a la extinción de muchas especies; un literato o un cineasta conducirían su imaginación a la creación de dramas humanos, traducidos en palabras e imágenes. Análogamente, en un niño, en tanto tiene como actividad rectora el juego, dicha actividad determina, en gran medida, el contenido de su imaginación.*

Clave C

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. La sensación es un proceso generado por un estímulo que actúa sobre

A) el sistema nervioso central.
B) el cerebro.
C) los receptores sensoriales.
D) un nervio sensorial.
E) la corteza sensorial.

2. El dolor producido por un mal funcionamiento cardíaco puede ser considerado como una sensación

A) propioceptiva.
B) exteroceptiva.
C) táctil.
D) cenestésica.
E) cinestésica.

3. Después de bajar de la montaña rusa, pierdo el equilibrio y me siento mareado. ¿Qué tipo de sensación se experimentó en el caso anterior?

A) interoceptiva
B) exteroceptiva
C) propioceptiva
D) acústica
E) cinestésica

4. Cuando salimos de un lugar oscuro a un lugar iluminado, notamos que nuestros ojos son muy sensibles a la luz inicialmente; sin embargo, luego vemos bien. Esto se debe a

A) la excitación.
B) la transducción.
C) la adaptación sensorial.
D) el umbral máximo.
E) el umbral mínimo.

5. Señale la afirmación incorrecta con relación a la sensación.

A) Su mecanismo es innato.
B) Tiene límites.
C) Es un proceso cognitivo.
D) Tiene base biológica.
E) Organiza los cualidades del estímulo.

6. Respecto a la sensación, es correcto afirmar que

A) transmite solo información visual.
B) es la base de la percepción.
C) es un elemento del pensamiento.
D) es una representación mediata.
E) sin corteza cerebral no hay sensación.

7. La percepción es un proceso que nos permite elaborar

A) ideas.
B) juicios.
C) imágenes.
D) razonamiento.
E) conceptos.

8. *El elemento ideativo de los perceptos hace referencia a*

A) *las sensaciones.*
B) *las imágenes.*
C) *las señales.*
D) *los conceptos.*
E) *los recuerdos.*

9. *Cuando nos encontramos frente a un conjunto de pelotas, las agrupamos por colores; de ahí que la percepción tenga por función*

A) *la interpretación.*
B) *el cierre.*
C) *la integración.*
D) *la generalización.*
E) *el análisis.*

10. *Complete la siguiente expresión:*
Algunas veces los niños suelen jugar a la "gallinita ciega" y van tocando a cada una de las personas para así reconocerlas; de ahí que en primer lugar ..... y luego ..... la información.

A) *interpreta - integra*
B) *discrimina - interpreta*
C) *integra - interpreta*
D) *integra - discrimina*
E) *discrimina - integra*

11. *Interpreté mal una palabra, dicha por Manuel, por encontrarme irritado. ¿Qué alteración de la percepción corresponde a la acción anterior?*

A) *ilusión objetiva*
B) *ilusión subjetiva*
C) *alucinación*
D) *amnesia*
E) *dispersión*

12. *Relacione.*
1. *percepto*
2. *figura y fondo*
3. *constancia perceptual*

a. *La música se capta sobre la conversación de las personas.*
b. *Un pez es pequeño y lo seguirá siendo si lo veo cerca o lejos.*
c. *Imagen que formamos cuando percibimos.*

A) *1c, 2b, 3a*
B) *1c, 2a, 3b*
C) *1a, 2a, 3c*
D) *1b, 2a, 3c*
E) *1a, 2c, 3b*

13. *El fenómeno* Déja vu *es considerado*

A) *una alteración en el proceso de fijación.*
B) *una alteración en el reconocimiento.*
C) *la capacidad para recordar.*
D) *la interferencia entre dos tipos de información.*
E) *una imposibilidad para conservar.*

14. *Tanto en la interferencia proactiva como en la retroactiva*

A) *la huella mnésica desaparece por el paso de los años.*
B) *la información no se recuerda porque no se ha procesado.*
C) *los contenidos conflictivos desaparecen.*
D) *la información nueva se recuerda y se borra la antigua.*
E) *algún material obstaculiza el recuerdo de otro.*

15. *Referente a la interferencia retrooctiva, señale el enunciado correcto.*

A) *Se olvida lo nuevo.*
B) *Se recuerda lo antiguo.*
C) *Se recuerda lo nuevo.*
D) *Se olvida lo antiguo y lo bueno.*
E) *Se recuerda lo antiguo y lo nuevo.*

16. *A diferencia de la amnesia, en el olvido*

A) *la alteración se produce en la evocación.*
B) *la información nunca se logra recuperar.*
C) *la interferencia puede ser la causa.*
D) *la recuperación de la información es imposible.*
E) *no se tiene conciencia de los contenidos almacenados.*

17. *Al comparar el olvido con la amnesia, podemos afirmar correctamente que*

A) *el olvido es una enfermedad.*
B) *la amnesia es una alucinación de la memoria.*
C) *solo se olvida en la vejez.*
D) *tenemos amnesia cuando nos cansamos.*
E) *el olvido es necesario para aprender.*

18. *Al observar a un niño jugando, recuerdo mi infancia en el colegio. Lo anterior implica una evocación*

A) *voluntaria.*
B) *espontánea.*
C) *asociativa.*
D) *involuntaria asociada.*
E) *refleja.*

19. *"En toda proporción geométrica hay extremos y hay medios. Además, el producto de los extremos es igual al producto de los medios". La operación racional involucrada en el ejemplo es*

A) *el análisis.*
B) *la síntesis.*
C) *la comparación.*
D) *la abstracción.*
E) *conceptuar.*

20. *"Los australopitecos y los homínidos tenían postura bípeda, sin embargo, el cráneo de los homínidos era más grande". En la descripción anterior se ha efectuado*

A) *un análisis.*
B) *una síntesis.*
C) *una comparación.*
D) *una generalización.*
E) *una abstracción.*

UNIDAD

5

Procesos psíquicos superiores:
Procesos afectivos

PSICOLOGÍA

Capítulo XIII: Afectividad humana.

Trilce

(...)

Las personas mayores ¿a qué hora volverán?

Da las seis el ciego Santiago, y ya está muy oscuro.

Madre dijo que no demoraría Aguedita, Nativa, Miguel, cuidado con ir por ahí, por donde acaban de pasar gangueando sus memorias dobladoras penas, hacia el silencioso corral, y por donde las gallinas que se están acostando todavía, se han espantado tanto.

Mejor estemos aquí no más.

Madre dijo que no demoraría.

Ya no tengamos pena. Vamos viendo los barcos ¡el mío es más bonito de todos! con los cuales jugamos todo el santo día, sin pelearnos, como debe de ser: han quedado en el pozo de agua, listos, fletados de dulces para mañana.

Aguardemos así, obedientes y sin más remedio, la vuelta, el desagravio de los mayores siempre delanteros dejándonos en casa a los pequeños, como si también nosotros no pudiésemos partir.

Aguedita, Nativa, Miguel?

Llamo, busco al tanteo en la oscuridad. No me vayan a haber dejado solo,

y el único recluso sea yo.

(...)

César Vallejo

La afectividad humana

Capítulo XIII

Objetivos

- Conocer las características y manifestaciones de la afectividad humana.
- Evaluar críticamente las teorías de la emoción.
- Valorar la importancia de los afectos en la actividad personal y en la vida social del hombre.

Introducción

- Diecisiete de cada cien personas desarrollarán la depresión en algún momento de su vida.
- El suicidio consumado es la causa de muerte en ocho de cada cien mil habitantes.
- La prevalencia de conductas bulímicas (actos de ingesta incontrolada de alimentos) entre las muchachas en edad escolar oscila entre el 20,9% y el 49,74%. Ataca más a mujeres que tienen baja autoestima, las que experimentan una sensación de fracaso e inutilidad, gran inseguridad e inestabilidad emocional.
- En una encuesta llevada a cabo por la revista norteamericana "Esquire", entre mujeres de 18 a 25 años, el 50% aseguraba que prefería estar muerta a ser gorda. Estaban convencidas de que solo siendo delgadas podrían ser felices, gustar a los demás y gustarse a sí mismas.
- Pacientes infectados con VIH, que reciben psicoterapia y logran superar los estados depresivos, lentifican el deterioro de su sistema inmunológico y logran vivir más tiempo en comparación con aquellos que no la reciben.
- En condiciones experimentales, roedores que reciben caricias, frente a otros que no, evidencian siempre mayor rapidez para el aprendizaje y la solución de problemas nuevos.
- La principal causa de enuresis infantil (descarga involuntaria de orina) es algún tipo de trastorno en la esfera afectiva.
- Según la OPS (Organización Panamericana de la Salud), en América Latina 88 millones de personas adultas sufrirán para el año 2001 de algún trastorno emocional.

Imagine a seres humanos que no son afectados por la muerte de un ser querido, el chiste más jocoso no provoca ninguna sonrisa en ellos, la noticia de haberse sacado la lotería no les produce alegría, no aman ni odian. Un mundo así sería vacío, inhumano. ¿Quisiera vivir en un mundo con esas características?

Sabemos que la diferencia entre un mundo de la naturaleza descrita en la última parte y el mundo real es que en este último (como lo prueban los datos que acaba de leer) sí experimentamos sentimientos.

¿Qué importancia tienen los procesos afectivos?

Todos los hechos antes mencionados, y muchos otros, son ejemplos evidentes de lo importante que es la afectividad. Pero no nos limitemos a señalar solo su importancia; en las líneas que siguen veamos sus componentes, características y manifestaciones.

1 Definición de procesos afectivos

Durante el transcurso de nuestra vida nos proponemos alcanzar determinadas metas u objetivos, y cuando logramos esto experimentamos alegría, felicidad, orgullo, cariño, entusiasmo, optimismo, etc., pero cuando no lo alcanzamos nos sentimos tristes, pesimistas, encolerizados.

La realidad objetiva es el origen de las emociones y de los sentimientos. El sujeto tiene una actitud emocional hacia los objetos y fenómenos del mundo real, los que siente de distinta manera según las relaciones particulares que mantiene con ellos. Las emociones y sentimientos son una de las formas en que el mundo real se refleja en él.

Los afectos no son como los procesos cognitivos –es decir, el reflejo mismo de los objetos–, sino que son más bien el reflejo de la relación que hay entre ellos, además de las necesidades y motivos que presenta el sujeto. No todo objeto o fenómeno real motiva un afecto hacia él: mucho de lo que se percibe le es indiferente, solamente motiva una reacción afectiva aquello que directa o indirectamente satisface sus necesidades.

> En consecuencia, los procesos afectivos son procesos psicológicos que resultan de la correspondencia entre las necesidades del sujeto y su entorno, la que origina en el hombre distintas manifestaciones afectivas (sentimientos, emociones, estados de ánimo y pasiones).

2 Componentes de los procesos afectivos

2.1. COMPONENTE SUBJETIVO

Cuando amamos o nos alegramos, experimentamos una vivencia agradable. Cuando odiamos o nos entristecemos experimentamos una vivencia desagradable. Dichas **vivencias internas son el componente subjetivo de los procesos afectivos.**

2.2. COMPONENTE CONDUCTUAL

Cuando nos alegramos por una buena noticia, sonreímos; cuando estamos enamorados, suspiramos; cuando nos asustamos, gritamos; dichas **reacciones externas son el componente conductual**.

El análisis de la conducta no verbal es particularmente importante. Por ejemplo, al saludar a una persona que nos resulta antipática, el gesto de la sonrisa se extingue prontamente de nuestros labios y la mirada cambia rápidamente de dirección, de forma evasiva. Incluso la proximidad de nuestros cuerpos al conversar revela lo confiados que podemos estar o el grado de intimidad que tenemos con una persona. La observación del comportamiento puede revelar, también, problemas de índole afectiva; así, los niños autistas no reaccionan con gestos de asombro y preocupación cuando alguien se lastima y las personas que padecen de alexitimia (véase glosario) son completamente incapaces de describir sus emociones a través del lenguaje.

Existen diferencias cualitativas entre la afectividad humana y animal; sin embargo, en ambos casos se expresa a través del comportamiento, como en este abrazo compartido, muestra del componente conductual.

2.3. COMPONENTE BIOLÓGICO

Cuando nos asustamos respiramos con mayor intensidad, y cuando estamos enamorados, al ver a la persona que amamos, se aceleran nuestros latidos cardiacos. **Estos cambios son el componente biológico**. Dentro del aspecto biológico están las reacciones fisiológicas, pero, también, dicho componente o aspecto tiene que ver con el fundamento neurológico de los procesos psicológicos: personas con lesiones cerebrales experimentan cambios emocionales, como cuando se lesiona el sistema límbico.

2.4. COMPONENTE SOCIAL

Los afectos en el ser humano se caracterizan por estar determinados socialmente. Así, nos emocionamos cuando cumplimos años o cuando escuchamos hablar nuestro idioma en otro país. Dichas reacciones corresponden a valoraciones aprendidas socialmente. He aquí el **componente social**.

El carácter social de los afectos se puede apreciar haciendo comparaciones interculturales del significado de los gestos. En Francia y Rusia, por ejemplo, son frecuentes los besos de saludo entre varones.

3 Características de los procesos afectivos

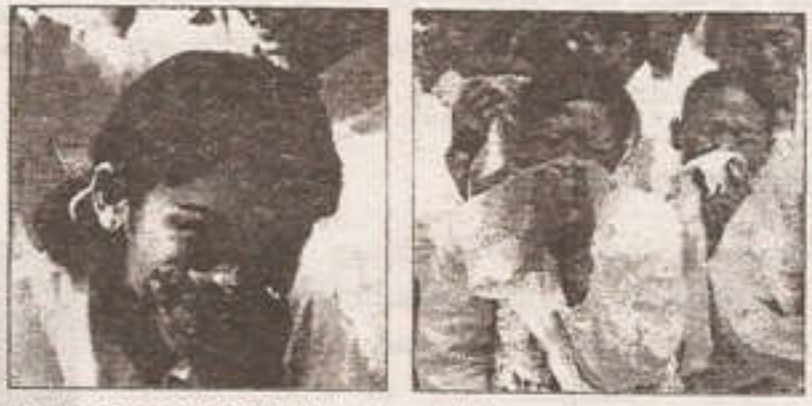
3.1. INTIMIDAD

Cada uno experimenta sus vivencias afectivas de manera muy personal. Así, ante su pareja algunos son fríos, mientras que otros son románticos o apasionados.

En tanto experiencia subjetiva, la afectividad varía según las peculiaridades de la personalidad, la historia de vida y el aprendizaje individual.

3.2. POLARIDAD

Los afectos pueden ubicarse en polos opuestos: amor - odio, alegría - tristeza, tranquilidad - desasosiego, etc. Además, estos pueden oscilar. A veces estamos de buen humor, en otras ocasiones más bien malhumorados. En la adolescencia estas oscilaciones son más frecuentes.



Las dos caras de la afectividad: placer y displacer, alegría y tristeza, risa y llanto son expresiones de la polaridad en los afectos.

La convivencia de afectos opuestos también es un fenómeno común. Que alguien se sienta alegre y triste a la vez puede parecer extraño. Sin embargo, imaginemos a una madre que debe despedir a su hijo, quien viaja becado a seguir estudios en el extranjero; seguramente, ella no podrá evitar la tristeza por la separación, pero, a la vez, experimentará una profunda alegría por los éxitos que el joven ha logrado.

3.3. INTENSIDAD

Los afectos se experimentan con distinto grado o fuerza. Así, entre una sonrisa, una risa y una carcajada notamos un incremento en la fuerza de la reacción.

Estas diferencias de intensidad se experimentan acompañadas por reacciones orgánico-funcionales, como rapidez en los latidos cardiacos, respiración acelerada, etc.

3.4. PROFUNDIDAD

Viene a ser el grado de significación o importancia que le atribuye el sujeto al objeto o relación establecida. Por ejemplo, el cariño que expresamos por nuestra madre es profundo, porque ella es importante en nuestras vidas.

El tipo de relación afectiva que se establece entre padres e hijos es uno de los más estables y significativos en la vida de cada ser humano; dos señales inequívocas de la profundidad de los afectos.

3.5. AMPLITUD

Los afectos tienen la capacidad de comprometer diferentes aspectos de nuestra personalidad. Así, una persona deprimida pierde apetito, sufre de insomnio, disminuye o pierde el deseo sexual, su memoria falla, su lenguaje se lentifica, etc.

Los procesos afectivos pueden influir positiva o negativamente sobre la actividad cognitiva (por ejemplo, cuando nuestra memoria se bloquea por ansiedad), la actividad volitiva (por ejemplo, cuando nos sentimos más motivados al estar enamorados) y la actividad fisiológica (por ejemplo, producir más endorfina en una situación placentera).

3.6. NIVEL

Es la valoración moral que puede realizarse en torno a ciertos afectos. Así, existen afectos socialmente bien considerados y valorados como el amor a nuestros padres. El altruismo es un sentimiento de nivel moral superior, mientras que una pasión desmedida por el poder es de nivel moral inferior.

4 MANIFESTACIONES AFECTIVAS

4.1 EMOCIONES

4.1.1. Definición

Son procesos afectivos de corta duración y de elevada intensidad, los que generan modificaciones fisiológicas significativas. Las emociones son circunstanciales, ya que se producen ante la aparición de un estímulo en un contexto específico.

Las emociones se dan en el ser humano y en el animal; pero, en el hombre están reguladas conscientemente y dependen principalmente del aprendizaje social. El hombre no es, como sugería Desmond Morris, un "mono desnudo".

Las emociones, además, son comunes al hombre y al animal; sin embargo, en el hombre tienen cualidades específicas, debido a la transformación que sufren por efecto del entorno cultural. Piense, por ejemplo, en cómo las creencias pueden suscitar temores o en cómo un chiste puede provocarnos la risa.

Correr, gritar y agitar los brazos son expresiones de una emoción esténica.

Existen, además, reacciones emocionales innatas en el ser humano: el llanto, la sonrisa, el gesto de enojo, la reacción de asombro. Un niño con ceguera de nacimiento manifiesta la reacción de sonrisa, lo cual evidencia que es una reacción innata.

Plutnick[1] afirma que existen ocho emociones universales en los seres humanos: el miedo, la sorpresa, la tristeza, la repulsión, la ira, la anticipación, la alegría y la aceptación.

4.1.2. Clasificación de las emociones

A. Asténicas o pasivas

Son aquellas que se caracterizan por una inhibición o disminución de la actividad del sujeto. Por ejemplo: *Raquel no atinó a decir palabra alguna ante la interrogante planteada por el profesor. Ella se asustó ante lo repentino de la pregunta.*

B. Esténicas o activas

Son aquellas emociones en las que se produce un incremento de la actividad y excitación por parte del sujeto. Por ejemplo: *Al ver que su equipo está ganando el partido, Andrés levanta el brazo y grita alborozado.*

4.1.3. Emociones y adaptación

Existen dos tipos de consideraciones respecto al valor adaptativo de las emociones.

A. Según Cannon[2]

Las emociones generan un incremento de las disposiciones energéticas por necesidades de la acción, como un mecanismo adaptativo que hace posible una acción vigorosa y violenta de automatismos útiles; por ejemplo, como los de ataque o huida.

1 Plutnick considera, además, para cada emoción variaciones según la intensidad con la que se experimenta.

2 W. M. Cannon (1875-1954) fisiólogo estadounidense que ha realizado importantes estudios en la fisiología de las emociones.

B. Según Kantor

Las emociones generan perturbaciones funcionales con manifestaciones nocivas de desorden: se perturba el juicio, así como el funcionamiento glandular y visceral. Esta concepción, sin embargo, es bastante mecánica y catastrófica.

4.1.4. Emociones básicas

A. Placer y alegría

Ambas se generan ante la satisfacción de necesidades. En el infante, el placer nace de las caricias. La alegría surge del equilibrio entre tono y movimiento. La alegría pasiva, por ejemplo, surge del equilibrio entre la falta de impulso y la reducción de nuestra actividad. La alegría frenética, en cambio, resulta del equilibrio entre la intensidad de la gesticulación y la intensidad de la excitación interna.

Generalmente, se considera que la sonrisa y la risa son dos expresiones emotivas de placer. La mayoría de motivos generadores de risa son sociales. Ello se expresa en el hecho de reírnos ante las cosquillas provocadas por otros y no por nosotros mismos. También provoca risa la sorpresa (por ejemplo, en el juego de las escondidas), las conductas no aceptables socialmente (por ejemplo, ante un chiste "colorado") y la incongruencia (como ir a la playa con terno).

B. La cólera

Se puede producir por distintas circunstancias.

- **Exceso de excitación**, con relación a las posibilidades de expresión: en un infante o en un animal muchas caricias generan cólera. Un niño, después de haber jugado demasiado, reacciona con cólera; luego de esta descarga, finalmente, se calma o duerme.
- **La espera, la vigilancia**, la preparación o previsión, si predominan en relación con las posibilidades de realización afectiva, también generan cólera.
- **Las relaciones con el entorno**; por ejemplo, ante el impedimento de la reacción apropiada, si se hostiga con exceso de órdenes, reproches y preguntas, o si la situación es demasiado difícil.

A través del llanto los infantes expresan sus necesidades.

Cuando estalla la cólera, uno se desahoga con movimientos agresivos. La agresividad se dirige también a objetos inanimados, como una especie de animismo pueril, lo que ocurre en el infante que golpea la mesa luego de haberse golpeado con ella.

La cólera está vinculada a la conducta agresiva, en ella hay una intención de causar daño a un ser vivo o a un objeto. El tipo de daño oscila entre la destrucción total (provocar la muerte de alguien) y un tipo de daño parcial (arrancar, furioso, las hojas de un cuaderno o hablar de forma antipática a una persona).

El tipo de daño, como acción a desarrollar, está basado en algún tipo de esquema utilizado para agredir según diversos ajustes reguladores (normas morales, coste de la agresión, etc.). El aprendizaje social permite la adquisición de dichos esquemas reguladores a través de modelos, la influencia educativa directa y la propia experiencia. Así, reaccionar frente a una falta recibida en un partido de fútbol golpeando al rival, no solo atenta contra el principio del respeto, sino que podría traer consecuencias en exceso perjudiciales, como ser expulsados.

C. El miedo

Es producido por circunstancias imprevistas que provocan el desconcierto en nuestra espera y en nuestras actitudes.

Ante la sorpresa, si prima el automatismo (lucha o huida), no hay lugar para el miedo, sino solo después. Si, en cambio, prima la emoción sobre el automatismo, hay hipotonía (disminución del tono muscular), el sujeto se derrumba, se le aflojan y tiemblan los músculos, se presenta impotencia para adquirir una posición y reencontrar el equilibrio por vacilación en los puntos de apoyo.

Las expresiones emocionales del miedo son fácilmente observables.

El miedo es la manera de anticipar un suceso peligroso para la persona. Los peligros que dibuja el miedo son acciones ejecutadas por un agente respecto al cual nosotros somos posibles víctimas. La imaginación que surge es de tipo cinematográfico, ello implica escenas de personajes de ciertas características realizando ciertos hechos.

La anticipación realizada es como una historieta en futuro. Dicha historieta puede durar tanto como un segundo y uno lo cuenta a gran velocidad; por ejemplo, al dar un mal paso bajando las escaleras. Dicha anticipación permite dar una respuesta urgente, contrarrestando la caída con un movimiento contrario.

1. Miedos injustificados

Las personas actúan haciendo planes según las probabilidades mayores. Sin embargo, algunas actúan como si lo improbable fuese lo más probable. Por ejemplo, alguien podría calcular que al entrar en un ascensor éste podría quedarse detenido entre dos pisos, por largas horas, sin que nadie lo note y morir asfixiado; igualmente, alguien podría esperar que un ómnibus pierda la dirección, se suba a la acera y lo atropelle. Este tipo de reflexiones se tratan de justificar con el supuesto de que esto ya ha ocurrido y, por ende, puede volver a repetirse. Sin embargo, subir quince pisos por las escaleras o evitar salir de casa para protegerse de dichos peligros son acciones que implican considerar que es más probable que ocurra lo improbable.

Muchos miedos irreales se producen por las creencias de personas que tienen fe en las fantasías, mitos y supersticiones. Su problema de fe mágica los lleva a un abuso imaginativo que piensan que no pueden controlar. En la medida que estas personas se convenzan de que tienen el poder para controlar sus fantasías y realicen pruebas empíricas para comprobarlo, podrán eliminar sus miedos.

2. Las fobias

Son miedos aprendidos (pero, claro, no todo miedo es fobia). Esta denominación hace referencia a miedos excesivos e irracionales: excesivos porque inmovilizan a la persona e irracionales porque se producen ante estímulos que no constituyen en sí una amenaza real. Las fobias, además, presentan conductas de evitación, como dejar de visitar a un amigo por la presencia inevitable de su perro. Por ello, las fobias pueden ser limitantes para la vida social de un sujeto. Pensemos, por ejemplo, en lo que experimenta un claustrofóbico al verse encerrado en una oficina.

Miedo ante una amenaza ficticia, las fobias pueden tener efectos inmovilizantes en la conducta.

4.1.5. Componentes de las emociones

Cuando una persona está enojada, experimenta enrojecimiento del rostro, tensión muscular, aumento del latido cardiaco y, por otro lado, frunce el ceño, eleva el tono de la voz, muestra una actitud negativa para comunicarse o manifiesta conductas agresivas con insultos y hasta con golpes. En este ejemplo puede apreciarse los tres componentes de la emoción: el componente subjetivo o experiencia consciente (*me siento enojado*), la respuesta fisiológica (el latido cardiaco incrementado, por ejemplo) y la conducta expresiva (en este caso, el fruncimiento del ceño, por ejemplo). Analicemos, ahora, cada uno de estos componentes.

A. Experiencia consciente

Es la vivencia subjetiva que acompaña a la emoción. En tanto es un componente interno inobservable, solo podemos acceder a él por la descripción que la persona haga de sus emociones.

Algunos investigadores han logrado diferenciar tres parámetros para estudiar estas vivencias subjetivas: intensidad, agradabilidad y durabilidad. Es decir, se le pide a las personas información acerca de cuán intensa, agradable y duradera es la emoción que experimentan y se efectúan, luego, comparaciones con respecto a otras vivencias.

Con ello se ha logrado determinar, por ejemplo, que, en general, la alegría es vivida como más agradable, menos intensa y más duradera que la cólera; en cambio, a esta se le considera menos desagradable, más intensa e igualmente duradera que la culpabilidad.

B. Respuesta fisiológica

Ante la vivencia de las emociones, este tipo de respuesta no ha podido ser especificada para cada tipo distinto de emoción, como el miedo, la cólera o la alegría. Existe más bien todo un conjunto de modificaciones fisiológicas comunes a los distintos tipos de emoción que ahora pasamos a enumerar:

1. Actividad electrodermal

La reacción galvánica de la piel es una disminución en la resistencia eléctrica de esta como consecuencia de la sudoración. Los detectores de mentiras utilizan por ello electrodos, los cuales se ponen en la punta de los dedos con el propósito de medir la reacción galvánica de la piel.

2. Distribución de la sangre

Una persona enrojece avergonzada por alguna torpeza cometida, ese enrojecimiento del rostro es producto de la dilatación de los vasos sanguíneos. Ocurre lo contrario cuando sufrimos el impacto de una noticia inesperada o el miedo ante la inminencia de un accidente automovilístico, el cual finalmente no se produce, los vasos sanguíneos se contraen y la persona palidece.

3. **Ritmo del corazón**

La actividad cardíaca está vinculada a experiencias emocionales. La ansiedad, por ejemplo, está asociada a la taquicardia (rapidez del latido cardiaco); en la depresión, en cambio, hay bradicardia (lentificación del latido cardiaco).

4. **Secreción salivar**

En las emociones, la acción del sistema nervioso simpático inhibe la secreción de las glándulas salivales. Pasada la emoción, el parasimpático de acción antagónica renueva la secreción salival.

5. **Respiración**

Los cambios que se producen en el ritmo y profundidad de la respiración se expresan en jadeos y suspiros. Los suspiros se expresan en las personas que experimentan un estado emocional de tristeza, fisiológicamente se caracterizan por una prolongación e intensificación progresiva de la fase inspiratoria de la respiración.

En los niños sobreprotegidos se presenta con frecuencia el espasmo del sollozo al final del llanto, que consiste en inspiraciones cortas, intensas y frecuentes por contracción refleja de los músculos diafragmáticos.

En las personas o niños que constriñen o "estrangulan" el grito y el llanto, la respiración se halla severamente contraída. Si la persona llora, su respiración se vuelve más profunda y fácil.

Ante el pánico, las personas se defienden inflando el pecho, esto se relaciona con el temor de no ser capaz de obtener suficiente aire. Reservar el aire expresa el miedo a abandonar esta ilusoria medida de seguridad.

6. **Respuesta pupilar**

La dilatación de las pupilas se produce por las emociones de ira o de dolor. Si experimentamos excitación ante un estímulo agradable, nuestras pupilas se dilatan más de lo normal ante las condiciones luminosas existentes. Si, en cambio, vemos algo que nos desagrada, se contraerán. Como estas reacciones no dependen en absoluto de nuestro control, constituyen un indicio de nuestros auténticos afectos.

Además de emitirse de forma inconsciente, las señales de la pupila se reciben de esta misma forma. Una pareja de enamorados experimentará una mayor excitación emocional si sus pupilas se dilatan, y se sentirá menos excitada si se contraen. Pero, como ya se dijo, no relacionarán sus sensaciones a las señales pupilares que transmiten.

7. Movilidad gastrointestinal

Cuando una persona experimenta ansiedad, hay incremento de la actividad peristáltica del tubo digestivo y, por eso, las deposiciones pueden ser líquidas y constantes. Si, al contrario, la persona está deprimida, estos movimientos se lentifican y la persona experimenta, con frecuencia, estreñimiento.

8. Tensión muscular y temblor

La emoción genera mayor afluencia de sangre a los músculos y prepara una acción combativa que no se realiza. De esta manera producirá tensión en dichos músculos: tornando el cuerpo rígido, y obligándolo a leves movimientos de los miembros que se estrechan unos contra otros (manos fuertemente unidas o piernas cruzadas con cierta tensión). A su vez, los músculos tensos pueden temblar cuando se contraen los opuestos, simultáneamente.

C. Expresión de las emociones

Existe una serie de indicios que nos sirven para conocer las emociones ajenas: gestos, ademanes, posturas. Incluso la distancia a la que se comunican las personas, en una conversación cara a cara, puede servirnos para este propósito.

1. Expresiones faciales

Son los indicadores más evidentes de las emociones. Sonreír, llorar o fruncir el ceño nos advierte de manera inmediata sobre la emoción que se experimenta.

Un gran número de expresiones faciales son innatas. Apreciar en los niños con ceguera de nacimiento una sonrisa, es la mejor prueba de ello. En cualquier bebé, además, es posible apreciar gestos faciales de tristeza, interés, aflicción, miedo, enojo y alegría.

En el caso de los mamíferos, los músculos faciales enriquecen su comunicación emocional. Los mamíferos son las únicas criaturas capaces de sonreír, hacer una burla y fruncir el ceño. En ellos la contracción de ciertos músculos faciales específicos se asocia con estados emocionales particulares.

La risa humana, en su forma más desarrollada, es un gesto compuesto de 12 elementos distintos: (1) emite un sonido profundo, (2) abre mucho la boca, (3) extiende las comisuras de la boca, (4) arruga la nariz, (5) cierra los ojos, (6) le aparecen arrugas a ambos lados de los ojos, (7) llora, (8) echa la cabeza hacia atrás, (9) levanta los hombros, (10) mueve el torso, (11) se aprieta los ijares y (12) golpea con el pie el suelo.

Así, por ejemplo, el músculo frontal eleva las cejas en señal de interrogación; los zigomáticos levantan las comisuras de la boca cuando sonríen; el risorio retrae las comisuras de la boca en un gesto de tensión; el canino presiona las comisuras de la boca en un gesto de exasperación. Los mamíferos también levantan los elevadores del labio superior cuando hacen una mueca, fruncen el orbicular de los labios cuando experimentan duda.

2. Mirada

Cuando nos sentimos abrumados por la llegada de mensajes externos, nuestra incomodidad se expresará a través del corte. El corte en su forma más cotidiana consiste en cerrar los ojos para evitar que nos lleguen ingratos mensajes visuales. Le ocurre, por ejemplo, a la maestra del jardín de infancia, quien, rodeada de niños chillones, grita invocando silencio con los ojos cerrados.

Una mirada evasiva, cuando la persona que está hablando con nosotros mira largamente un objeto imaginario, expresa el deseo de querer zafarse de nuestra compañía, porque nos teme, nos odia o simplemente le aburrimos. El contacto visual estable es más bien signo de atracción. Un niño con carencias afectivas o víctima de interacciones hostiles tiene dificultades para establecer contacto visual, y muestra una mirada gacha, de costado o al vacío.

3. Lenguaje corporal

Cuando una persona se siente expuesta o amenazada y experimenta un momento de tensión, acostumbra formar una barrera frente a su cuerpo, estableciendo para ello contacto consigo mismo. Ello lo puede expresar cruzando los brazos, arreglando la correa del reloj, cambiando la posición del bolso u otras muchas formas en las que siempre está presente la intención de levantar una barrera entre quien llega y quienes le esperan.

La risa en el ser humano involucra no solo expresiones faciales, sino toda una modificación de la postura corporal: se echa la cabeza hacia atrás, se levantan los hombros, se mueve el torso y se golpea con el pie el suelo.

En la misma línea encontramos las conductas orales, que se realizan en momentos de tensión como una forma de restablecer la seguridad y el placer que se sentía al succionar el pecho materno: en las criaturas se manifiesta chupándose el dedo, en los adultos esta conducta es sustituida por chupar el lapicero o fumar cigarrillos.

4.1.6. Teorías de la emoción

¿Tienes miedo o angustia?, ¿te sientes alegre o triste?, ¿te dan ganas de gritar o llorar?, ¿sientes que tu corazón palpita aceleradamente o que tus piernas y manos te tiemblan? Todo lo anterior resume lo que podríamos experimentar estando emocionados. Pero, aparecen en nuestra conciencia dos interrogantes: ¿qué determinan nuestras emociones?, y, además, ¿qué ocurre primero, la conducta emotiva, la vivencia psíquica o la reacción fisiológica? A continuación, revisaremos algunas teorías que han tratado de responder a dichas interrogantes.

Antes de terminar el siglo XIX se consideraba la emoción como un estado interno del organismo que, inmediatamente después, provocaba una conducta determinada; de este modo, desde el punto de vista clásico o tradicional, se planteaba que la vivencia emocional causaba la conducta. Así pues, si un perro ve un gato, surge la ira y el can se abalanza sobre el gato. Del mismo modo si percibimos un perro supuestamente rabioso, sentiríamos miedo y, como consecuencia de ello, inmediatamente huiríamos. Dichas conductas, según Charles Darwin, tienen una utilidad adaptativa en el proceso de evolución; por ejemplo, el miedo incita a huir igual que el placer a consumir alimento, conductas vitales para la sobrevivencia del individuo o de las especies.

A finales del siglo XIX, **William James** (1884) y **Carl Lange** (1885) llegaron a puntos de vista tan parecidos que podemos considerarlos como fundadores de una nueva postura teórica. Ellos cuestionaron la secuencia según la cual primero vivenciamos la emoción y, como consecuencia de ello, después nos comportamos. James y Lange[3] difundieron más bien la hipótesis que invertía la secuencia, es decir, primero nos comportamos y después sentimos una determinada emoción; de ese modo, James manifiesta lo siguiente:

El sentido común dice que si perdemos nuestro dinero, nos afligimos y lloramos; que si encontramos un oso nos asustamos y corremos; que si nos insultan nos enojamos y pegamos. –Sin embargo, añade–: *Es más racional pensar que nos sentimos afligidos por estar llorando; enojados, porque hemos golpeado y asustados, porque temblamos.*

En conclusión, según James y Lange las emociones derivan de nuestra percepción de sensaciones fisiológicas, como cambios en el ritmo cardiaco, tensión arterial y contracción de músculos viscerales y del esqueleto.

[3] William James (1842-1910), filósofo y psicólogo estadounidense, es fundador del pragmatismo en Filosofía y del funcionalismo en Psicología. Carl Lange (1834-1900), fisiólogo y psicólogo danés, reelaboró la teoría de la emoción de James.

En las décadas de 1920 y 1930, el fisiólogo **Walter Cannon** rebatió la idea de James. Según él, los estados corporales especiales provocaban una determinada emoción. La refutación de Cannon se efectuó en función de una investigación que arrojaba las siguientes conclusiones:

1. La reacciones fisiológicas, en cualquier estado emocional, sea miedo, alegría, cólera o tristeza, son las mismas; eso quiere decir que si nuestras emociones dependieran de las reacciones fisiológicas, no podríamos distinguir una emoción de otra.
2. El individuo, en la mayoría de los casos, no es consciente de los cambios internos tales como la contracción de órganos viscerales; igualmente, las reacciones fisiológicas se pueden dar, inclusive, en estados no emocionales como estar expuestos ante viento fuerte, hacer ejercicios violentos o tener fiebre.
3. La adrenalina inyectada a seres humanos produce reacciones fisiológicas sin que los sujetos informen tener emociones.

Ante esta situación, Cannon y Bard plantearon que en lugar de que la emoción surja a continuación de la conducta o al revés, más bien ambas cosas se dan simultáneamente[4].

Entonces, ¿qué ocurre realmente?

Cuando vemos un ladrón, los impulsos nerviosos llevan esta información al tálamo (centro de relevo en el cerebro) y de allí a dos lugares:

- A la corteza cerebral donde tienen lugar los pensamientos; esta le comunica al sujeto lo peligroso que es el ladrón. Darse cuenta de eso produce el miedo.
- Por otro lado, se envía información al cuerpo, donde se producen reacciones fisiológicas.

Así pues, como conclusión, podemos decir que, según Cannon, la emoción es únicamente un acontecimiento cognitivo; por lo tanto, el sujeto diría ante el ladrón: *Tengo miedo porque sé que los ladrones son peligrosos.*

La opinión de que la emoción supone una actividad puramente cognitiva llegó a estar en vigencia hasta los años 60. En esos años, **Stanley Schachter** y **Jerome Singer**[5] revivieron la importancia de las reacciones fisiológicas. El experimento (considerado pionero) que sustenta su teoría consistía en administrar epinefrina (hormona que produce reacciones autónomas) a un conjunto de sujetos, algunos de los cuales eran expuestos a situaciones que producían tristeza o alegría. A la mitad de ellos se les había dicho que la sustancia inyectada producía reacciones fisiológicas, a la otra mitad del grupo se les indicó que dicha sustancia no producía ningún efecto.

[4] Se conoce este planteamiento con el nombre de *teoría central de las emociones.*

[5] S. Schachter y J. E. Singer (1962), aunque conceden, al igual que James, importancia a las reacciones fisiológicas, se diferencian de él por poner en relevancia la evaluación cognitiva de dichas reacciones.

Los resultados de la investigación mostraron que los sujetos informados de la consecuencia de la sustancia no manifestaban estar muy contentos o tristes, parecía que dicho estado era producto de la sustancia inyectada. En cambio, los que no fueron informados manifestaban que las reacciones se producían debido a las situaciones a que habían sido expuestos.

En conclusión, ante una situación determinada el sujeto primero la evalúa así como también evalúa sus reacciones, en función de ello experimenta una emoción. Esto ocurre también cuando tomamos un calmante y pensamos que la disminución de las reacciones fisiológicas se debe a dicha sustancia; pero, si ignoramos lo que hemos tomado, pensaremos que los cambios se deben a lo que nos dijo el médico, (véase el esquema comparativo de las teorías de la emoción).

4.2. ESTADOS DE ÁNIMO

Son estados afectivos considerados el fondo afectivo de la vida psíquica. Podemos hablar, leer y escuchar música, pero siempre estamos experimentando una sensación afectiva (alegría, tristeza, tranquilidad, desasosiego, nostalgia, buen humor, entre otras).

Estos estados son circunstanciales porque basta que ocurra algo para que nuestro estado de ánimo cambie; igualmente, estos caracterizan la personalidad de un individuo (así, por ejemplo, Juan se caracteriza por ser alegre y entusiasta cotidianamente).

¿Cómo te sientes a diario?, ¿se puede decir de ti que eres una persona alegre?, ¿qué situaciones te harían sentir enojado?, ¿qué otras te pondrían triste?

En realidad, cada persona tiene un estado de ánimo característico, una forma de ser en el plano afectivo, un estado general y relativamente constante que caracteriza su personalidad.

Sin embargo, circunstancias específicas pueden modificar momentáneamente este estado general: un triunfo, una conversación, una carta, un halago, una excelente calificación, un dolor de cabeza, etc. Pasado el efecto de estas circunstancias retornaremos a nuestro estado de ánimo característico.

ESQUEMA COMPARATIVO DE LAS TEORÍAS DE LA EMOCIÓN

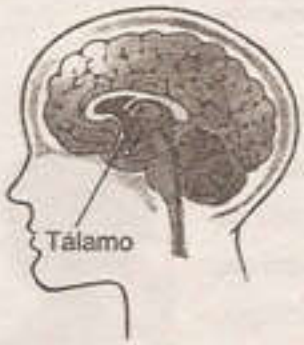
Teoría tradicional

Estímulo → Acontecimientos internos (emoción) → Respuesta fisiológica

Teoría de James (1890)

Estímulo → Respuesta fisiológica → Acontecimientos internos (emoción)

Teoría de Cannon (1927)

Estímulo → 

→ Acontecimientos internos
→ Pensamiento
→ Emoción
→ Respuesta fisiológica

Teoría de Schachter y Singer (1962)

Estímulo → Evaluación cognitiva de respuesta fisiológica
Evaluación cognitiva de la situación
→ Acontecimientos internos (emoción)

Dicho esto, podemos definir el estado de ánimo de dos formas:

- Una formación afectiva y estable, un rasgo de personalidad que actúa como el fondo de nuestras acciones y que, en sentido metafórico, da "colorido" a nuestras vivencias; por ejemplo, al decir que alguien alegre ve la vida "color de rosa" o que alguien amargado la ve "color de hormiga".

- Un estado afectivo que caracteriza la actividad por un tiempo de relativa duración y que es producido por acontecimientos que son significativos para la persona.

"Ser alegre" y "estar alegre". ¿cuál es la diferencia? En el primer caso se hace referencia a un rasgo de la personalidad y en el segundo a un estado de ánimo temporal.

En este contexto, lo significativo se entiende como aquello que está ligado a nuestras más altas valoraciones o la importancia que le damos a las cosas. Veamos, a un adolescente, ¿qué le pondría más contento..., la clasificación de su equipo favorito a un mundial de fútbol, su ingreso a una universidad o ser pareja de la persona de la cual se siente profundamente enamorado?

También podemos añadir el efecto que tienen nuestros estados físicos sobre nuestros estados de ánimo. Así, un dolor de cabeza o los cólicos pueden modificar negativamente su estado anímico, irritándole o generándole enojo. Esto, sin embargo, no puede ser impedimento para la realización de nuestros objetivos. Cuando nuestras acciones están guiadas por ideales morales superiores, son estados superables. Pensemos, por ejemplo, en las inadecuadas condiciones de salud física, postrado en una silla de ruedas, en las que el Amauta, José Carlos Mariátegui, desempeñó sus últimos años de producción intelectual y actividad política, o en el gran psicólogo soviético Lev Vigotsky, quien, pese a padecer de tuberculosis, que acabó con su vida a los 35 años, realizó toda una revolución en los fundamentos de la Psicología.

Escuchar hablar por primera vez a su hijo es todo un acontecimiento significativo en la vida de un padre. ¿Quién no se pondría contento?

También es cierto que, en determinadas ocasiones, no somos conscientes de la causa que provoca en nosotros un cierto estado de ánimo; pero, claro, siempre hay una causa. Así, los domingos podemos levantarnos con mejor ánimo sin percatarnos, tal vez, de que es el hecho de compartir el día con nuestra familia lo que genera ese singular buen humor dominguero.

Relataba un señor que, de regreso del trabajo y faltando pocas cuadras para llegar a su casa, siempre lo inundaba de pronto una incomprensible tristeza. Indagando, se llegó a descubrir que en la ruta de retorno a su casa pasaba por un jardín que despedía el mismo aroma de las flores que se usaron en el funeral de su madre. Su memoria afectiva imponía en él un estado de tristeza.

4.3. SENTIMIENTOS

Son procesos afectivos relativamente estables adquiridos en el proceso de socialización y experimentados solo por seres humanos. Los sentimientos son **profundos** porque amamos, odiamos, admiramos o envidiamos a personas relacionadas con acontecimientos importantes en nuestra vida. Por ejemplo, Juana dice que guarda un sentimiento de cariño hacia una cadenita porque se la dio su mamá antes de fallecer.

El amor es un sentimiento que se cultiva en sociedad, se expresa y se desarrolla al interior de las relaciones interpersonales (amigos, hermanos, pareja, etc.), como queda manifiesto en este cuadro del pintor polaco Wyspianski, titulado *Caritas*.

Son afectos **relativamente estables**. Su estabilidad es producto de la formación de un vínculo, cuanto más profundo sea este, mayor duración en el tiempo tendrá.

Los sentimientos son **adquiridos** en el proceso de socialización. A diferencia de algunas reacciones emocionales, son efectos del aprendizaje. El amor hacia nuestra pareja, el odio a nuestros enemigos, el cariño hacia un maestro y el rencor hacia un familiar son ejemplos de sentimientos, todos ellos se desarrollan en un tejido muy complejo de relaciones sociales.

Aunque algunos animales pueden establecer vínculos afectivos que se manifiestan en la conducta de apego, los sentimientos, en tanto procesos conscientes que involucran valoraciones (estéticas, morales, intelectuales, etc.), son exclusivamente humanos. El amor por la ciencia, la devoción religiosa, el cariño hacia la patria, el pueblo y la familia son sentimientos que tienen un carácter histórico-social, sus contenidos evolucionan históricamente a través de las distintas épocas.

A diferencia de las emociones, que pueden estar generadas por cualidades aisladas de los objetos (como un sonido intenso, por ejemplo), los sentimientos dependen de objetos en conjunto (una persona, una actividad, un lugar), incluso pueden estar referidos a valores morales o entes abstractos (el amor a la ciencia, al arte, a la justicia, etc.).

Los sentimientos condicionan la aparición de emociones. Así, el amor que siente por un familiar condiciona el miedo que pueda experimentar si se enterase de que este está enfermo, o surgirá en usted la emoción de cólera si su pareja lo engañase.

EMOCIONES	SENTIMIENTOS
Mayor intensidad y menor duración.	Menor intensidad y mayor duración.
Se dan en el animal y en el hombre.	Específicos del hombre: tienen carácter histórico-social.
De carácter circunstancial.	Dirigidos establemente a personas, lugares, etc.
Aparecen desde el nacimiento.	Son adquiridos y están ligados a necesidades culturales.
Están relacionadas con el hipotálamo, el sistema límbico y el lóbulo frontal.	Dependen más de la actividad cortical.

Teoría del apego

Planteada originalmente por Bowlby, es un modo de concebir la propensión que muestran los seres humanos a establecer sólidos vínculos afectivos con otras personas determinadas.

El comportamiento de apego es concebido como toda forma de conducta; este consiste en que un individuo consigue o mantiene proximidad con otra persona diferenciada a la que considera como más fuerte y/o más sabia.

Aunque el apego es propio de los seres humanos, desde la cuna hasta la muerte, se muestra con mayor evidencia en la infancia. En la infancia, la reacción de apego incluye el llanto y la llamada, el seguimiento, la adhesión e intensa protesta si el niño se queda solo o con personas extrañas. En los adultos disminuye la intensidad de esta reacción; sin embargo, se hace evidente cuando una persona está enferma, angustiada o asustada.

Ser celoso o posesivo, padecer depresión o baja autoestima, está ligado, según el planteamiento psicodinámico de Bowlby, a relaciones de apego inadecuadas en la infancia.

Señalemos algunas características del apego[6]:

A. Especificidad

Dirigido a uno o algunos según preferencias.

B. Duración

Persiste en una gran parte del ciclo vital.

C. Intervención de emociones

Las más intensas emociones surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de las relaciones de apego.

- La formación de un vínculo se define como enamorarse.
- Mantener un vínculo se define como amar a alguien.
- Perder una pareja es motivo de pena.
- La amenaza de pérdida genera ansiedad.
- La pérdida real ocasiona tristeza.
- El mantenimiento del vínculo es fuente de seguridad.
- La renovación de un vínculo es fuente de júbilo.

D. Ontogenia

El apego se desarrolla durante los primeros nueve meses hacia la figura preferida. A más interacción con alguien, más apego hacia ella. Luego del tercer año se hace menos fácil de formar.

Bowlby plantea, además, que existe una intensa relación causal entre las experiencias de un individuo con sus padres y su posterior capacidad para establecer vínculos.

Es importante en el vínculo con los padres el concepto de **base segura**. El infante necesita saber que puede confiar en que la persona más importante de su vida estará siempre que lo necesite. Sobre la base de ese sentimiento de seguridad, el infante explorará el entorno con la confianza de tener un puerto seguro donde regresar cuando se sienta amenazado.

A diferencia del apego, la impronta se produce inmediatamente ante el primer objeto visto en movimiento y va seguido de una conducta de seguimiento.

[6] BOWLBY, J. *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. 2.ª Edición, 1995. pp. 157-159.

Existen respuestas variadas en la conducta de apego infantil. Los investigadores han logrado identificar cuatro patrones de apego:

1. **Apego seguro**. Si la madre se aleja hay una angustia normal. Cuando regresa, la respuesta es de alegría y entusiasmo buscando rápidamente establecer el contacto; ante su presencia exploran el medio.
2. **Apego ansioso-resistente**. Ante la separación se muestran altamente perturbados. Cuando la madre regresa, el acercamiento está mezclado con rechazo y enojo. Muestran dificultad para reponerse, además de agitación, tensión y llanto.
3. **Apego ansioso-evitativo**. La separación parece no afectarlos y al retorno de la madre no buscan la proximidad con el cuidador, y pueden incluso mostrar rechazo. Da la impresión de que el niño espera no ser abandonado y luego busca alguna forma de revancha.
4. **Apego desorganizado/desorientado**. El niño exhibe conductas aparentemente no dirigidas hacia un fin: inmovilización, golpeteo con las manos y con la cabeza, el deseo de escaparse de la situación aun en presencia de sus cuidadores. En estos casos, el cuidador parece haber sido a la vez figura de temor y reaseguramiento.

4.4. PASIONES

Son procesos afectivos muy profundos, de gran intensidad y que son capaces de dominar la actividad personal del individuo. Son muy intensas, como las emociones, pero se diferencian de estas en que son estados de mayor duración. Las pasiones pueden ser clasificadas en función del nivel; así tenemos la siguiente clasificación:

4.4.1. Superiores

Son positivamente valoradas por el grupo social, como, por ejemplo, la pasión hacia la música por parte de Beethoven, la pasión de Einstein hacia la ciencia.

4.4.2. Inferiores

Son negativamente valoradas por el grupo social, como, por ejemplo, una pasión desmedida por el poder, la riqueza o la fama, con afanes individualistas y arribistas.

Las pasiones no se desarrollan en todas las personas: aunque todos tenemos sentimientos y todos experimentamos emociones, no todos poseemos pasiones.

El objeto de la pasión es único e insustituible. Si alguien posee una pasión por la pintura, no se le puede pedir que desarrolle una vida al margen de ella.

Orientamos nuestra actividad en función de nuestras pasiones. Ello se expresará en nuestro empleo del tiempo y en las metas que nos tracemos como parte de nuestro proyecto de vida.

La pasión por la política, en José Carlos Mariátegui y la pasión por el arte, en Picasso, estuvieron orientadas por ideales morales de convencido compromiso social. Dos claros ejemplos de pasiones superiores.

Importante

LOS TIPOS DE AMOR

Existen diversas razones por las que una pareja se une y permanece unida una vez pasada, si es que ha existido, la etapa del enamoramiento. Observando distintas parejas, se puede apreciar cómo su forma de interacción es propia y característica de cada una.

John Alan Lee ha teorizado que toda persona tiene tres necesidades básicas que necesita satisfacer: compañía, recreo y pasión. Basándose en ellas, ha diferenciado seis tipos de amor:

Eros: es el amor basado principalmente en el componente erótico, sexual. Este tipo de amor al parecer se inicia de forma rápida, pero también se desvanece con la misma facilidad.

Storge: el amor lo desencadena principalmente el afecto, la simpatía mutua y la amistad. Es un tipo de relación lenta, tranquila, sólida y escasamente pasional.

Ludus: la diversión, la capacidad de sorprenderse, de entusiasmarse, son las razones principales de la relación. Se buscan muchos estímulos para compartir, el ambiente es festivo pero este amor carece de solidez y no parece sobrevivir a las dificultades que aguardan en la vida.

Manía: es un tipo de relación muy apasionada, intensa y apremiante, se vive como si fuera a desaparecer el mundo, con absoluta exigencia de entrega por parte de ambos.

Pragma: es una forma de quererse controlada y práctica. Existe una alta cuota de interés. La persona amada debe cumplir una serie de requisitos.

Ágape: esta forma de amar corresponde a una concepción cristiana de la relación. La bondad, la entrega, el sacrificio, la paciencia y la comprensión son sus elementos principales, pero a menudo responden más a un ideal que a una realidad.

Lógicamente, lo ideal es aprovechar los aspectos positivos que tiene cada tipo de amor, hacerlos complementarios y, si bien no todos aparecen espontáneamente, intentar que la relación se beneficie en algún momento de todos ellos.

Enciclopedia de la Psicología. Tomo I. Océano. pp. 130-131.

Pygmalión y Galatea en el aula

El "efecto Pygmalión"

"Para el profesor Higgins yo seré siempre una florista, porque él me trata siempre como a una florista:
pero yo sé que para usted puedo ser una señora,
porque usted siempre me ha tratado
y me seguirá tratando como a una señora"
(Eliza Roolittle, en *Pygmalión* de George Bernard Shaw)

Cuenta Ovidio en su *Metamorfosis* que Pygmalión, rey de Chipre, esculpió una estatua de mujer tan hermosa que se enamoró perdidamente de ella. Luego invocó a sus dioses, y éstos convirtieron la estatua en una bellísima mujer de carne y hueso, a la que Pygmalión llamó "Galatea", se casó con ella y fueron muy felices.

A este conocido mito cultural, escritores y pensadores de todo tipo, en especial psicólogos y pedagogos contemporáneos, le atribuyen el sentido siguiente: cuando nos relacionamos con una persona, le comunicamos las esperanzas que abrigamos acerca de ella, las cuales pueden convertirse en realidad. En términos algo más técnicos: las expectativas que una persona concibe sobre el comportamiento de otra pueden convertirse en una "profecía de cumplimiento inducido".

El "efecto Pygmalión" es, pues, un modelo de relaciones interpersonales según el cual las expectativas, positivas o negativas, de una persona influyen realmente en otra persona con la que aquella se relaciona. Este modelo ha sido cuidadosamente estudiado y comprobado en el comportamiento de niños y jóvenes, tanto en el aula como en el hogar; también en otros muchos grupos humanos, especialmente relacionados con el mundo de la empresa. La clave del efecto es la autoestima, pues las expectativas positivas o negativas del "pygmalión" emisor se comunican al receptor, el cual, si las acepta, puede y suele experimentar un refuerzo positivo o negativo de su autoconcepto o autoestima, que, a su vez, constituye una poderosa fuerza en el desarrollo de la persona.

La cita que encabeza este capítulo está tomada de una famosa obra de teatro de George Bernard Shaw que, transformada en comedia musical, con el título de *My Fair Lady*, triunfó en la escena y en la pantalla. Cuenta la historia de Eliza, florista ambulante en Londres, de hablar tosco y modales poco refinados, a quien el profesor Higgins se empeñó (y lo logró) en enseñar a hablar y comportarse como una dama de la alta sociedad londinense. Lo importante de la historia es que Eliza llegó a sentirse una señora, no ya por los modales y el acento refinados que aprendió de Higgins, sino, sobre todo, porque se sentía realmente considerada y tratada como una señora por el coronel Pickering, amigo del profesor, y también por su enamorado Freddy.

El profesor Clemente Blanch, de Valencia, me hizo caer en la cuenta del paralelismo entre Eliza y Aldonza, moza casquivana de mesón castellano transformada en "Dulcinea" por las extravagantes expectativas del "Caballero de la Triste Figura" en El Hombre de La Mancha, exitosa versión musical del mito de Don Quijote. Desde que la conoció, Don Quijote vio en ella a "mi señora Dulcinea", y así la llamó y la trató en adelante. Ella, de momento, rechaza sorprendida ese tratamiento: *Yo he nacido en el barro... no hay más que mirarme para darse cuenta... Yo no soy Dulcinea, yo no soy ningún ser celestial; soy Aldonza, ramera de establo.* Así era como la veían y la trataban los muleros que paraban en el mesón.

Pero al final del drama, cuando Don Quijote yace en su lecho de muerte, vuelve Aldonza, como en un sueño, y le dice: *Vuestra merced me habló una vez y me llamó por otro nombre, Dulcinea ... y sonó dentro de mí la voz de un ángel ... Devolvedme la ilusión de Dulcinea...* Aldonza comenzaba a sentirse Dulcinea. Don Quijote había sido su "pygmalión".

También en la vida real abundan los "pygmaliones". Al responsable de un grupo de "boy–scouts" le llevaron una chica bastante problemática. Se llamaba Loli y provenía del Tribunal de Menores; su madre era prostituta, y su padre alcohólico. Loli tenía la cara desfigurada por las palizas que su madre le había propinado. Se la presentaron de la siguiente manera: *Es una chica muy, muy violenta, incapaz de trabajar en grupo, rebelde por sistema a todo tipo de autoridad. Seguramente se peleará con todos. Pero tú, tranquilo: mano dura y paciencia.*

El responsable, que tenía madera de "pygmalión", relata: *En cuanto la conocí, enseguida intuí que íbamos a tener una relación especial. Me sentía muy identificado con ella; su situación me había hecho verla con ojos de comprensión y afecto; veía dentro de aquella Loli violenta a otra Loli capaz de amar y deseosa de ser amada. Ella también se dio cuenta: se sentía mirada de forma especial, como nunca la habían mirado; el tono de voz con que me dirigía a ella le sonaba a gloria; no eran gritos ni amenazas, sino palabras afectuosas y llenas de comprensión. Además, yo no escatimaba mis muestras de cariño, aunque también le exigía como a todos los demás. Y así, casi sin darnos cuenta, su actitud fue cambiando, se fue suavizando... Cuando se dirigía a mí, su famosa agresividad no aparecía por ningún lado; y también hizo grandes progresos en el grupo...*

Invitamos al lector a hacer una pausa y a preguntarse si ha conocido "pygmaliones", positivos o negativos, a lo largo de su vida. Es probable que del fondo de su memoria surjan ciertos nombres, ciertos rostros ... Haga un recuento por escrito de aquellas personas que hayan ejercido de "pygmaliones positivos" en su vida. Recuerde con detalle los momentos y los modos en que ejercieron su función, y deles las gracias. Recuerde también aquellas ocasiones en las que Ud. mismo haya ejercido de "pygmalión positivo" para con otras personas, y saboree la satisfacción de haberlo hecho.

Ser "pygmalión positivo" NO consiste en abrumar a la otra persona con fabulosas e ilusorias expectativas que puedan hacerle creer, equivocada y peligrosamente, que es el ombligo del mundo, ni tampoco en proponerle metas que no estén realmente a su alcance, creándoles tensiones destructivas que pueden empujarle a la ruina. NO consiste en imponer, sino en acompañar.

Ser "pygmalión positivo" CONSISTE en una actitud de cálido aprecio e interés por la otra persona, por su bien, por su felicidad, por su desarrollo... Una actitud que le hace permanecer alerta a cualquier signo de bondad, de capacidad, de talento, y que incluso le permite descubrir y adivinar los valores latentes en la otra persona. Una actitud que inspira palabras, gestos y acciones que ayuden al otro a descubrir y

utilizar sus propios recursos, a descubrirse a sí mismo y a seguir su camino. Y todo ello con paciencia y benevolencia, con rigor y disciplina, dando libertad, alentando y animando, confirmando y apoyando... y, cuando parezca oportuno y provechoso, corrigiendo y sancionando.

Este esbozo de "pygmalión positivo" es, por supuesto, un ideal generalmente inalcanzable en su plenitud, pero es útil tenerlo en cuenta como horizonte en nuestros esfuerzos por ejercer de "pygmaliones positivos".

Resumimos a continuación las principales conclusiones que se han constatado del "efecto Pygmalión" en el aula:

1. Las expectativas positivas (y realistas) del educador influyen positivamente en el alumno; las negativas lo hacen negativamente. (Hablamos de "pygmalión positivo" en el primer caso, y de "pygmalión negativo" en el segundo). Tanto es así que los educadores más eficaces se suelen distinguir por su actitud de "pygmaliones positivos", y los menos eficaces por lo contrario.
2. Los alumnos tienden a realizar lo que sus "pygmaliones positivos" o "negativos" esperan de ellos; y cuanto más jóvenes, más susceptibles son a la influencia de sus "pygmaliones" de uno u otro signo. Generalmente hablando –y es triste consignarlo–, las expectativas negativas parecen comunicarse más fácilmente que las positivas, y el comportamiento no verbal del "pygmalión" es más influyente que el meramente verbal.
3. Las expectativas positivas y realistas del "pygmalión positivo" no funcionan por arte de magia, sino que potencian lo que ya está latente en el alumnado, creando en el aula un clima más conducente al crecimiento y aprovechamiento de éste, suministrándole más información, respondiendo con más asiduidad e interés a sus esfuerzos, ofreciéndole más oportunidades para que le haga preguntas y le dé respuestas... El educador, con sus palabras y el modo y el momento de decirlas, con la expresión de su rostro, con sus gestos, con su contacto visual..., en suma, con su manera de considerar y de tratar al alumno, comunica a éste el concepto positivo que le merece su persona, despertando en él un mayor aprecio y confianza en sí mismo; una mayor autoestima, en suma, que le alienta y le motiva a rendir más y mejor.
4. Por último, la efectividad del "efecto Pygmalión" depende en gran medida de la autoestima del propio "pygmalión". Podríamos decir, en general, que el mejor "pygmalión positivo" de sí mismo es el mejor "pygmalión positivo" de sus alumnos. En otras palabras, el educador que posee una alta autoestima suele ser el más efectivo a la hora de inspirar en sus alumnos una autoestima elevada.

BONET Vicente, GARCÍA Lupe. *Desarrollo afectivo y valorativo*. pp. 147-151.

Lectura 2

En torno a la timidez

Decimos que es tímido quien carece de osadía, siente falta de confianza en sí mismo, tiene miedo a la gente, aquél que por enfermiza delicadeza vive en un constante temor de incomodar a los demás.

El tímido se encuentra embargado por la emoción; esta emoción es un estado complejo de embarazo, turbación, temor y escrúpulo, con sus correspondientes manifestaciones fisiológicas como taquicardia, sudor, angustia, temblor y enrojecimiento del rostro.

Los elementos que forman la timidez pueden agruparse alrededor de dos emociones: el miedo y la vergüenza. Al miedo pertenecen las palpitaciones, la angustia, sudor y temblor; a la vergüenza: el pudor, la confusión y el rubor.

La emoción del miedo en el tímido sobreviene ante la realización de un acto en el cual la seguridad de su vida no corre ningún riesgo. Es un miedo falso. Igual pasa con la vergüenza, no se produce por un hecho que la justifique, ya sea una falta cometida, torpeza, pudor ofendido, sino que el tímido se ruboriza simplemente porque lo miran. Son pues emociones irrazonables que sobrevienen sin causa suficiente. Un falso miedo y una falsa vergüenza son los dos elementos combinados en la emoción del tímido.

Esta emoción se manifiesta sólo en presencia del ser humano; sólo en presencia de sus semejantes se perturba el tímido, se ruboriza y se angustia. La presencia de sus semejantes, o la idea de su presencia, perturba su sensibilidad. Así, presentarse ante las personas, hablar con ellas, sufrir sus miradas y mirarlas a la vez, son actos que el tímido evita; en cambio cuando se encierra en su deseada soledad, su emoción se desvanece, su ansiedad se calma y se siente capaz de cualquier heroísmo, deseando asumir todo género de responsabilidades, pero a condición de encontrarse solo y que nadie lo mire.

La timidez deja sus huellas y toma sus energías de la vida afectiva convirtiéndose en una fuerza que ha de gravitar en las determinaciones voluntarias; el tímido se siente avasallado por su timidez que influye sobre su voluntad y dirige su conducta, determinando ciertas disposiciones mentales que son resultado directo de aquella. Adquiere así determinados hábitos de pensar, modos particulares de obrar, tendencia a ser reservado y toda una conducta especial cuya causa es su propia emotividad. Es decir, carácter y personalidad se ven afectados y teñidos por la timidez. Así, muchas veces una ofensa no aclarada o una

agresión no contestada, llega a convertirse en un resentimiento que puede degenerar en un odio sordo y silencioso capaz de estallar, por motivos fáciles, de manera extraña e inesperada. Igualmente el tímido es más dado a aprobar que a desaprobar porque inconscientemente se orienta a conquistar simpatías que le proporcionen protección y seguridad. La modestia y la humildad son muchas veces aparentes y se emplean como mecanismos defensivos que ocultan una honda inseguridad y vanidad reprimidas, represión que lo colman de fatiga, anorexia y amargura. Necesita una consideración especial, en caso contrario se nutre de una desconfianza cautelosa, prepara su retirada y se refugia en el resentimiento.

Es pues necesario detenerse y esclarecer la timidez como un rasgo sintomático de nuestra personalidad, para lo cual tendríamos que analizar la timidez infantil, comprobando que se produce no tanto por una disposición a una conducta tímida, cuanto por profundas influencias del núcleo familiar, de las figuras parentales y del medio socio-cultural que forman al niño desde la época prenatal, y lo van configurando como un futuro tímido.

Pero estos aspectos deleznables de la personalidad del tímido, están en relación con la mayor o menor calidad humana y riqueza sensitiva de la persona, ya que muchas veces la timidez expresa una fina sensibilidad, que al ponerse en contacto con el mundo exterior va a conmover la intimidad del ser, expresando una verdadera hiperestesia afectiva. Rousseau afirmaba: cuanto más conozco el mundo; menos me puedo acostumbrar a sus maneras. Y Holderlin exclama: ¡Ah, el mundo! Desde mi infancia no ha hecho más que atemorizar mi espíritu, replegándolo en mí mismo.

Es Stendhal quien hace un agudo retrato del tímido al declarar que posee tan excesiva delicadeza que la inflexión de una palabra o de un gesto insignificante le lleva al colmo de la dicha o de la desesperación. Se siente conmovido por la menor atención, o herido ante una frialdad real o imaginaria o al escuchar una palabra picante o una risa burlona. Pronto a enternecerse y dispuesto a la benevolencia, es, no obstante, susceptible y sombrío. Podríamos agregar que este exceso de sensibilidad lo hace muy perspicaz, lúcido y deseoso de penetrar en los sentimientos de los demás. Pero su perspicacia resulta sobre todo de impresiones y no de juicios lógicos.

La timidez deja mostrar también una profunda e insatisfecha necesidad de afecto, de autoafirmación y compañía humana, de un cariño y protección auténticos que faltaron en la infancia. De allí que podamos considerarla como una manifestación de retardo afectivo; una desarmonía entre el desarrollo intelectual y motriz normales y la maduración afectiva.

Así el niño con retardo afectivo sigue viviendo el mundo de los afectos del niño pequeño y su fuente de satisfacción afectiva sigue siendo los motivos primarios de la criatura o del niño de los primeros años. No ha alcanzado a diferenciarse del mundo inmediato, vive todavía un mundo que es la prolongación de sí mismo en el cual todo está previsto y resuelto de acuerdo con sus deseos y necesidades. Un niño así, no sale de su egocentrismo y narcisismo primitivos, está sujeto al círculo familiar. Sus afectos se limitan al amor materno o paterno tiránicos y excluyentes que pueden llegar a extremos morbosos. Cuando este niño entra en contacto social, da entonces muestras de timidez, de necesidad constante de protección y amparo, de incapacidad para resolver no sólo problemas de orden intelectual, sino situaciones corrientes de la vida y entonces este niño con aptitudes intelectuales normales o superiores, fracasa debido a esta inmadurez afectiva, siendo incapaz de actuar satisfactoriamente entre personas que son sus iguales, y ofreciendo un comportamiento inadecuado con los demás para quienes pasa como más torpe e inhábil que los niños de su misma edad; por otro lado, llega a mostrar una aparente deficiencia en el desarrollo mental y motor, llegándose en muchos casos a formarse verdaderas neurosis.

AMOROS TERAN, Víctor. *Revista Cantuta. Artes y letras.* Lima-Perú. 1968. pp. 55-57.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *Un cambio brusco a nivel psicológico, como quedar anonadado y no pensar absolutamente en nada, se produce si experimentamos*

   A) un estado de ánimo.
   B) una emoción asténica.
   C) un sentimiento.
   D) una pasión.
   E) una emoción esténica.

2. *Sentir que nuestro corazón late rápidamente al ver a un ser querido después de un tiempo, expresa el componente ..... de los procesos afectivos.*

   A) conductual
   B) social
   C) cognitivo
   D) subjetivo
   E) biológico

3. *Señale la alternativa correcta.*

   A) Estar contento - sentimiento
   B) Amor a nuestros padres - emoción
   C) Gritar de alegría - pasión
   D) Llorar ante la desgracia - sentimiento
   E) Amor al arte - sentimiento

4. *Una pasión es un sentimiento que ha adquirido*

   A) un nivel.
   B) una intensidad.
   C) una amplitud.
   D) una sifusión.
   E) una intimidad.

5. *A mayor ....., mayor estabilidad o duración de los afectos. Esto, a su vez, depende de la significación o el valor que posee para nosotros dicho afecto.*

   A) intensidad
   B) intimidad
   C) profundidad
   D) amplitud
   E) nivel

6. *En los afectos, el nivel se relaciona con lo ....., mientras que la intensidad se relaciona con lo .....*

   A) biológico - social.
   B) psicológico - social.
   C) biológico - psicológico.
   D) social - biológico.
   E) psicológico - biológico.

7. *El proceso afectivo adquirido en el proceso de socialización ....., que exclusivamente se da a nivel .....*

   A) el sentimiento - animal.
   B) la emoción - humano.
   C) la pasión - animal.
   D) el sentimiento - humano.
   E) la emoción - animal.

8. *"Nos sentimos enojados porque hemos golpeado". Esta frase está de acuerdo con la propuesta teórica de*

A) *Darwin.*
B) *Cannon.*
C) *Schachter.*
D) *Bard.*
E) *James.*

9. *Señale la secuencia planteada por Cannon*

A) *estímulo → acontecimiento interno → respuesta emocional*
B) *estímulo → respuesta emocional → acontecimiento interno*
C) *estímulo → respuesta emocional → tálamo*
D) *estímulo → tálamo → acontecimiento interno y respuesta emocional*
E) *estímulo → acontecimiento interno → tálamo*

10. *"Una reacción emocional está determinada por la manera como interpretamos la situación". El enunciado anterior es una propuesta teórica de*

A) *Schachter.*
B) *Darwin.*
C) *Cannon.*
D) *Lange.*
E) *James.*

RESOLUCIÓN

1. *Las emociones nos generan reacciones muy intensas, tanto psicológicas como fisiológicas. En algunas ocasiones nuestra actividad se puede incrementar; por ejemplo, frente a un temblor corremos rápidamente para ponernos a salvo, en ese caso estaríamos ante una emoción esténica.*
Pero si frente a un asalto nos "paralizamos" y no reaccionamos oportunamente, bloqueando incluso nuestras ideas, se ha producido una emoción asténica.

Clave B

2. *Nuestra personalidad es una unidad compleja. Los procesos psicológicos superiores del ser humano involucran todo un conjunto de niveles y componentes. En el caso de los procesos afectivos, hemos diferenciado cuatro componentes: subjetivo, conductual, biológico y social.*
Analicemos un afecto cualquiera: cuando nuestro equipo mete un gol, la alegría sería el componente subjetivo; el grito, el componente conductual; la producción de endorfinas que se da en ese momento, el componente biológico, y la valoración que implica el ganar una competencia, el componente social. En nuestra pregunta, el latido cardíaco es un componente biológico.

Clave E

3. *Los sentimientos son estados afectivos relativamente estables, profundos, poco intensos y exclusivamente humanos. El estar contento se corresponde con los estados de ánimo, además, el gritar de alegría y la reacción de llanto se relacionan con la emoción, mientras que el amor a nuestros padres y el amor al arte son ejemplos claros de sentimientos.*

Clave E

4. *A diferencia de los sentimientos, las pasiones son muy intensas, incluso se puede afirmar que poseen mayor profundidad que los primeros. Una pasión, además, logra hacerse dominante y hegemónica. Otro rasgo diferenciado consiste en que los sentimientos son propios de todo ser humano, en tanto que pocas personas logran desarrollar una pasión.*

Clave B

5. *Los sentimientos desarrollados hacia los seres queridos suelen ser muy estables. Ello se debe a la gran significación que le asignamos en nuestras vidas. La profundidad hace referencia a esa significación, que, a su vez, involucra un grado de arraigamiento tal que se estabilizan los afectos durante prolongados, y a veces hasta definitivos periodos de tiempo.*

Clave C

6. *Los procesos afectivos tienen un conjunto de características. Una de ellas es el nivel, el cual hace referencia al valor moral que socialmente se le asignan a nuestras actitudes. Esto ocurre, por ejemplo, con el altruismo, que, a diferencia del amor desmedido por el dinero y el poder, es muy valorado socialmente. La intensidad, en cambio, hace referencia a la fuerza de la reacción subjetiva y fisiológica. Esto puede evidenciarse al comparar distintas reacciones; por ejemplo, una sonrisa, una risa y una carcajada o un ligero susto, el miedo y el pánico. A mayor intensidad afectiva, mayor fuerza de la reacción fisiológica (latido cardiaco, sudoración, incremento de algunas hormonas o neurotransmisores).*

Clave D

7. *Los sentimientos no son innatos. El mal llamado "amor maternal" de los animales es más bien un instinto. Solo los seres humanos desarrollamos sentimientos, en cuanto que el sentimiento involucra valoraciones conscientes adquiridas socialmente. Los sentimientos resultan, por lo tanto, del proceso de socialización.*

Clave D

8. *Según William James, nuestras emociones derivan de nuestra percepción de las reacciones fisiológicas que tenemos frente a los estímulos. Por ejemplo, un balazo nos genera una reacción de sobresalto y temblor; al percatarnos de ello, sentimos miedo.*
De igual modo, al sentir la sudoración en nuestras manos experimentamos ansiedad o, como diría James, al ver al oso y correr, experimentamos miedo.

Clave E

9. *Al ver un perro, la información visual se conduciría hacia el tálamo y de allí se tomarían dos direcciones, una vía llega a la corteza cerebral y la otra se dirige a distintas zonas del cuerpo. En la corteza cerebral tendrá lugar una interpretación: "los perros son peligrosos, me van a morder" y, acto seguido, se produciría la emoción de miedo (respuesta emocional).*

Clave D

10. *Una chica propina una sonora bofetada a un muchacho. Observan la escena un adolescente, una señora y un anciano. El adolescente piensa: "Tal vez, él sólo quiso acercarse y ella lo ha avergonzado en público", por lo cual el adolescente se enoja. La señora piensa: "Seguro él quiso propasarse y ella lo ha puesto en su sitio", y por ello experimenta alegría. El anciano, a su vez, pensó: "Quizá ahora él la haya perdido para siempre", por lo cual se puso triste. Según Schachter, una reacción emocional depende de la interpretación que hagamos de la situación.*

Clave A

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. Señale la expresión incorrecta sobre los sentimientos.

A) Son condicionados culturalmente.
B) Predisponen respuestas emocionales.
C) Son producto de la evolución humana.
D) Dinamizan el afecto del neonato.
E) Se dirigen a diversos sujetos de la realidad.

2. ¿Cuál de las siguientes características del estado de ánimo no tiene su correspondencia con las características de la personalidad?

A) Es una formación afectiva relativamente estable.
B) Es circunstancialmente modificable.
C) No hay dos estados de ánimo iguales.
D) Sus cambios son polares.
E) Depende de la historia del sujeto.

3. Sobre los procesos afectivos, señale la afirmación correcta.

A) Se forman desde la niñez.
B) Solo están presentes en el hombre, mas no en el animal.
C) La emoción es más duradera que los sentimientos.
D) Los sentimientos tienen su base en la corteza cerebral.
E) Las pasiones son más breves que las emociones.

4. ¿Qué característica de los procesos afectivos se manifiesta en la siguiente expresión?

"El patriotismo es un sentimiento que dignifica al hombre dentro de nuestra sociedad".

A) intimidad
B) polaridad
C) intensidad
D) nivel
E) amplitud

5. La tranquilidad y la estabilidad en el trato con los demás son cualidades afectivas de Raúl. Según lo anterior estamos frente a

A) un sentimiento.
B) una emoción esténica.
C) un estado emocional.
D) un estado de ánimo.
E) una emoción asténica.

6. Existen algunos estudiantes que frente al examen de admisión experimentan ciertas modificaciones en su organismo, como, por ejemplo, temblores o palpitaciones. En este caso estamos frente a

A) una pasión.
B) un sentimiento.
C) un estado de ánimo.
D) una emoción asténica.
E) una emoción esténica.

7. Sobre el odio y la ira se puede afirmar que

A) ambos son expresiones emocionales.
B) el odio es intenso, pero de breve duración.
C) la ira es profunda y de gran duración.
D) carecen de componentes neurofisiológicos.
E) la ira es una expresión emocional.

8. *Un sujeto se asusta porque ha ocurrido un escape de gas, lo evalúa como peligroso y corre velozmente a cerrar la llave. Esto se relaciona con una emoción que*

A) *se tipifica como asténica.*
B) *se fundamenta en la teoría de James-Lange.*
C) *se fundamenta en la teoría de Cannon-Bard.*
D) *es controlada por el sistema parasimpático.*
E) *se fundamenta en la teoría del etiquetaje (cognitiva).*

9. *Un padre de familia siente cólera al ver que golpean a su hijo; pero, cuando interpreta que es una actuación en el teatro del colegio, la cólera desaparece. La situación anterior está en favor de la teoría de*

A) *Lange.* B) *Cannon.*
C) *James.*
D) *Schachter.* E) *Freud.*

10. *La expresión: "Está irritado porque ha aumentado su presión arterial" tiene como fundamento la teoría*

A) *de Cannon-Bard.*
B) *de James-Lange.*
C) *del etiquetaje.*
D) *las emociones esténicas.*
E) *de Schachter-Singer.*

11. *El temor al castigo hace que Pedro actúe de manera rápida pero ineficaz, inhibiendo su creatividad y entorpeciendo su coordinación motora. ¿Qué cualidad de la afectividad se ha manifestado?*

A) *amplitud*
B) *polaridad*
C) *nivel*
D) *profundidad*
E) *grado*

12. *El optimismo que refleja un futbolista a pesar de las constantes derrotas de su equipo, constituye un ejemplo de*

A) *emoción.*
B) *sentimiento.*
C) *pasión.*
D) *estado de ánimo.*
E) *voluntad.*

13. *A diferencia de los sentimientos, las pasiones son*

A) *vivencias subjetivas y personales.*
B) *de gran intensidad.*
C) *de baja intensidad, pero breves.*
D) *de baja profundidad y duraderas.*
E) *circunstanciales por su origen biológico.*

14. *La presencia de su hijo lo dejó perplejo y le imposibilitó pronunciar palabra alguna. ¿Qué tipo de proceso afectivo está vivenciando el padre?*

A) *sentimiento*
B) *pasión*
C) *emoción asténica*
D) *emoción esténica*
E) *estado de ánimo*

15. *Carlos se ríe al escuchar una broma, Raúl se mantiene serio, mientras que José reacciona violentamente. Estas reacciones emocionales distintas en cada sujeto están condicionadas por*

A) *la ira.*
B) *el estado de ánimo.*
C) *la alegría.*
D) *las pasiones.*
E) *las emociones.*

16. *Indique el fenómeno afectivo que se genera ante una circunstancia que impide la satisfacción de una necesidad.*

A) *ira*
B) *sentimiento*
C) *pasión*
D) *emoción asténica*
E) *miedo*

17. *Señale los afectos que tienen como base biológica el funcionamiento del sistema límbico.*

A) *emociones*
B) *sentimientos*
C) *pasiones*
D) *estado de ánimo*
E) *temperamento*

18. *Los sentimientos difieren de la emoción por*

A) *presentar un periodo de duración.*
B) *no alterar aspectos cognitivos del sujeto.*
C) *ser exclusivamente humanos.*
D) *mostrar un mayor nivel de intensidad.*
E) *modificar conductas en el sujeto.*

19. *El hecho por el cual una emoción o un sentimiento pueden afectar procesos cognitivos, volitivos e incluso fisiológicos expresa ..... de los procesos afectivos.*

A) *la intensidad*
B) *la profundidad*
C) *la amplitud*
D) *el nivel*
E) *la intimidad*

20. *Las oscilaciones de un estado afectivo a otro opuesto que caracterizan, por ejemplo, al adolescente, por la frecuencia con la que ocurre el cambio, se relacionan con una característica de la afectividad denominada*

A) *intimidad.*
B) *polaridad.*
C) *intensidad.*
D) *profundidad.*
E) *nivel.*

twitter.com/calapenshko

Diferentes formas de Intrepidez

La audacia, la valentía, el arrojo, la intrepidez y el heroísmo son altas cualidades humanas.

No siempre resulta fácil delimitar las manifestaciones de esas cualidades. En la literatura y en la vida se confunden muy a menudo.

Intentemos analizarlo.

Todo el mundo sabe que una persona intrépida es no sólo la que en una situación peligrosa no tiene miedo, sino también la que experimenta miedo pero actúa tal y como estima necesario. Nadie considerará audaz a la persona que, no comprendiendo el peligro, por estupidez se mete en él. Pero existen tres formas muy distintas de intrepidez.

Una persona audaz es la que sabe que existe peligro delante, pero sin embargo, lo desafía, dijo el historiador griego Jenofonte, que vivió en los años 430-355 antes de nuestra era. La valentía está ligada a la vivencia emocional de la excitación de combate y al encanto del peligro. Al valiente le gusta el peligro.

Se puede se audaz y valiente en aras de un fin e inclusive de intereses personales. Entre los gangsters norteamericanos hay, por lo menos en las pantallas cinematográficas, muchos individuos audaces y valientes. Pero se puede ser arrojado sólo para alcanzar un fin reconocido como socialmente útil. En una persona arrojada, el miedo es desplazado por el sentido del deber.

La audacia ayuda a lanzarse a acciones peligrosas; la valentía, a luchar; el arrojo, a soportar los golpes y adversidades.

En el heroísmo se manifiestan varios aspectos de la personalidad; algunos de ellos predominan en casos particulares. Las acciones heroicas son el resultado no sólo del arrojo, la audacia o valentía de una persona, sino también de su concepción del mundo, elevada conciencia política e ideología, fidelidad a los principios, convicción de su justicia, paciencia, iniciativa, ingeniosidad, determinación, disciplina, dominio de sí mismo, voluntad inquebrantable (como resistencia al impacto de un solo golpe) y estoicismo (como resistencia al impacto de golpes subsecuentes).

El heroísmo siempre es activo y se manifiesta en la actividad...

Platonov, K. Psicología recreativa

UNIDAD

6

Procesos psíquicos superiores: Procesos conativos

- *Capítulo XIV: Motivación.*
- *Capítulo XV: Voluntad.*

PSICOLOGÍA

MOTIVACIÓN

Capítulo XIV

Objetivos

- *Comprender la motivación como un proceso psíquico superior a través del cual las personas impulsamos y orientamos nuestra actividad y desarrollo principalmente a nivel consciente.*
- *Distinguir los distintos tipos de necesidades que existen, especificando las cualidades que caracterizan a las necesidades humanas.*

Introducción

Un salmón nada incesantemente a contracorriente. ¿Está motivado?; o, en todo caso, ¿qué tipo de impulso desencadena su conducta? En las aulas de clase, algunos jóvenes atienden concentrados al profesor sin necesidad de que este llame a la disciplina, otros se preguntan si valdrá la pena seguir estudiando. Anualmente, miles de estudiantes postulan a las universidades. En la UNMSM existen 4000 vacantes promedio para, aproximadamente, 55 000 postulantes. Cada año se incrementan los postulantes y se reducen las vacantes, el Estado no invierte en educación y hay uno disminución drástica de puestos de trabajo para profesionales. Año tras año, miles de jóvenes "nadan contracorriente". ¿Qué los impulsa?

La psicología de la motivación analiza las causas del comportamiento, el porqué de la conducta. En consecuencia, tiene la función de explicar, científicamente, el comportamiento humano: ¿cómo se origina?, ¿qué lo desencadena?. Descubra qué complejas representaciones, qué profundas necesidades están detrás de la acción. Por ejemplo, ¿qué móviles están detrás del hecho de postular a Medicina?, ¿probarse a sí mismos que pueden alcanzar la meta más difícil?, ¿satisfacer expectativas familiares?, ¿alcanzar cierto estatus socioeconómico?, ¿realizar un servicio humanitario?, ¿conocer los mecanismos anatómico-funcionales del ser humano?, ¿sólo una o varias de ellas?; y si fuese esto último, ¿cuál desencadena más fuertemente la conducta?, ¿cómo se toma finalmente la decisión?

Este capítulo está destinado a esclarecer estos interrogantes.

1 Concepto básico

1.1. MOTIVACIÓN

¿Qué nos indica si alguien está realmente motivado?

Por ejemplo, si observamos a un estudiante que asiste a clase todos los días, consulta a sus profesores, investiga en las bibliotecas, organiza grupos de estudio y participa en el aula, ese gran despliegue de actividad, sin duda, nos llevaría a pensar que ese estudiante está realmente motivado.

Efectivamente, afirmamos que un sujeto está motivado cuando encontramos fuerza, ímpetu y persistencia en su comportamiento; de ahí que afirmemos que la **motivación es un proceso impulsor**, generador de conductas y energético de la actividad del sujeto. Observamos también que el no saber qué hacer, la desorientación, el conflicto interno, la confusión y la indecisión están ligados a la ausencia de motivos claros. Por ello se entiende que la motivación es, a su vez, **un proceso orientador de la actividad personal**. El motivo impulsa la conducta; pero, este no es un impulso ciego, es un impulso dirigido orientado a la consecución de metas.

La motivación humana involucra también tener conciencia del objetivo a alcanzar. Por ejemplo, ¿las personas que migran para cambiar de residencia del campo a la ciudad tienen una idea de por qué y para qué lo hacen?..., por supuesto, y en cambio, no podemos afirmar lo mismo de una bandada de aves que migran hacia el Sur impulsadas solo por mecanismos puramente instintivos. Ningún animal puede rendir cuentas de su conducta, no hay fundamentos racionales en ellos que justifiquen ante ellos mismos, o ante otros, su accionar. Afirmamos, entonces, que la motivación como proceso psíquico superior consciente[1] es, en esa medida, exclusivamente humano.

> En conclusión, la motivación humana es un proceso psíquico superior por medio del cual la persona impulsa y orienta su actividad.

[1] El psicoanálisis otorga un énfasis muy importante a los motivos no conscientes en el hombre. Sigmund Freud considera que nuestra personalidad actúa por motivos inconscientes (libido, deseos reprimidos) que no queremos reconocer.

1.2. INSTINTO

Una mariposa macho localiza a la hembra al captar la feromona y copula con ella. Esto demuestra la manifestación de una conducta instintiva. En el caso de un ave como el espiro macho, su instinto de reproducción incluye todo un complejo conjunto de conductas: luchar, construir el nido, aparearse, cuidar las crías, entre otras.

El concepto de instinto, generalmente, está referido a un complejo de conductas innatas, típicas de una especie que, obedeciendo a un programa genético y contando con una carga energética, se desencadenan inevitablemente y de forma fija frente a un estímulo que sirve de factor liberador (la feromona, en el caso de la mariposa, es un buen ejemplo del factor liberador).

En los animales, la pauta instintiva o el patrón de acción fija tiene una determinación principalmente biológica. Desde que nace el gorila hasta cierto momento, la "mama" gorila cuidará y criará al nuevo ser; pero, no porque esté guiada por motivos conscientes, sino por el instinto de perpetuación de la especie.

En la actualidad, el concepto de instinto se ha tornado ambiguo. Prueba de ello son las diversas significaciones que los autores le asignan. Así, Bernard (1924) identificó miles de diferentes clasificaciones de conductas designadas como "instintos", demostrando, además, los usos inconsistentes y contradictorios que se le da a ese término. Históricamente, ha sido reemplazado por otros conceptos como pulsión, respuesta innata y, más recientemente, patrón de acción fija[2] (Hess, 1962). Otra situación sumamente polémica está referida a la aplicabilidad que se da al concepto de instinto para describir y explicar conductas humanas.

¿Tienen instintos los seres humanos?

Aunque los etólogos[3] lo afirman categóricamente (Lorenz, por ejemplo, planteó que el hombre tiene todos los instintos atribuibles a los animales), en realidad, han dado muy pocas pruebas irrefutables de ello.

Particularmente, creemos que hay suficientes razones para afirmar que el hombre no posee instintos, ya que su comportamiento está determinado principalmente por motivos conscientes.

---

2 Son aquellos que presentan las siguientes características: 1. Son específicos de la especie. 2. Son muy estereotipados. 3. Una vez iniciados, siempre terminan. 4. En su mayor parte no son aprendidos. 5. Son resistentes al cambio. 6. Son desencadenados por un estímulo específico.

3 Etólogos: estudiosos del comportamiento animal.

2 Características de la motivación

La motivación como proceso psíquico superior, componente de la actividad personal, presenta las siguientes características:

2.1. ORIENTADORA

Tener un motivo implica dirigir nuestro comportamiento en un sentido determinado y la representación del objeto meta "nos jala" en esa dirección hacia su consecución. Así como en Física los vectores presentan una dirección, así también en Psicología los motivos presentan una dirección psicológicamente determinada. Por ejemplo, al terminar la secundaria, estudiar y trabajar son dos direcciones distintas que puede tener nuestro comportamiento. No saber qué hacer significa, por lo tanto, estar desorientado.

2.2. IMPULSORA

Siguiendo el ejemplo analógico con los vectores, los motivos poseen una "fuerza". En ese sentido, dos motivos con direcciones diferentes van a determinar finalmente la conducta en relación directa con la fuerza que posean para impulsar la conducta.

En varias regiones altiplánicas de Perú y Bolivia, las costumbres y creencias, como parte de la historia de un pueblo, impulsan a una gran cantidad de personas a organizarse individual y colectivamente en pos de la vigencia de dichas manifestaciones culturales.

¿Elegirías una carrera que te agrade mucho, pero te paguen poco, o una que no te agrade, pero que te permita ganar mucho? ¿Te quedarías en casa para el cumpleaños de tu padre o saldrías con tus amigos a una fiesta de reencuentro? Muchos de estos conflictos se van a resolver en función de la significación consciente, de la importancia personal y de la jerarquía de valores que posea la persona.

2.3. JERARQUIZADORA

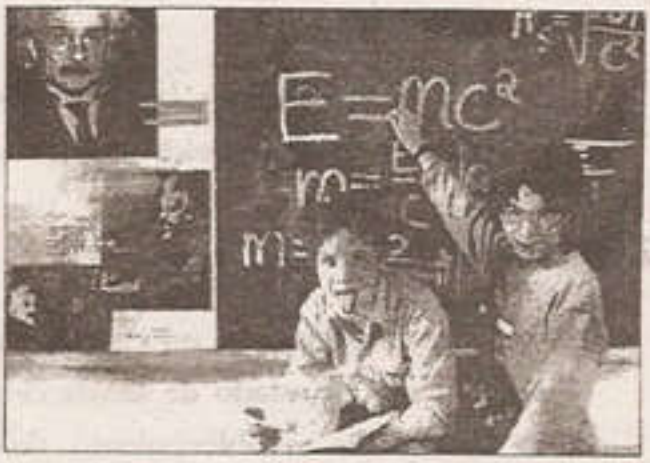
En determinado momento, la motivación por comer va a ser más fuerte que la motivación por beber, pero no significa que una va a ser más importante que la otra. En cambio, frente a otros aspectos de nuestra vida buscamos actividades con un sentido personal más pleno y, por ello, estas, frente a las otras, poseerán mayor jerarquía.

Por ejemplo, pensemos en los criterios de un postulante para elegir la carrera de Medicina: por el interés hacia los cursos que su preparación involucra; quizá porque el nivel de dificultad de la carrera es una forma de probarse a sí mismo; pensará acaso en el deseo de sus padres o lo motivará más bien el prestigio social que genera, el sueldo que percibiría ejerciendo la carrera, tal vez la función social que cumpliría: ¿Cambiará su decisión por una carrera más prestigiosa, pero no tan bien remunerada? ¿Haría otra elección si sus padres pensaran de otra manera?

Este tipo de planteamiento está encaminado a descubrir la importancia (jerarquía) que algunos motivos poseen respecto a otros para un sujeto cualquiera.

2.4. COMPLEJA

Un científico desea investigar un fenómeno "A" partiendo de una pregunta y culmina su investigación con más preguntas que al inicio. Lo mismo pasa con el alumno: al deseo de ingresar le sigue el de graduarse y a este el de doctorarse. Pues bien, de esto concluimos que el ser humano está siempre en un proceso autoconstructivo, esto significa que cada uno de nosotros, poco a poco, va motivándose cada día por alcanzar metas mayores. Por ejemplo, en el campo intelectual vamos construyendo nuestros aprendizajes, los que, a su vez, generarán nuevas y más interesantes preguntas, ya que cada día recibimos nuevas informaciones y, entonces, nuestra motivación por conocer y saber más nos lleva a seguir investigando, complejizando nuestros motivos. Albert Einstein –nos lo cuenta en su autobiografía– comenzó preguntándose por qué la brújula siempre apuntaba hacia el Norte y terminó preguntándose si el tiempo era de carácter absoluto o relativo, interrogante que, finalmente, dio origen a una de las más revolucionarias teorías en la Física: la *teoría de la relatividad*.



La necesidad por conocer más sobre el mundo y sus múltiples relaciones es una cualidad de los niños. Ya no solo quieren conocer cuestiones básicas, sino que su necesidad por conocer se complejiza cada vez más. En la foto observamos a dos niños israelíes integrantes de un colegio de superdotados.

La motivación es compleja porque van apareciendo nuevas necesidades, cualitativamente superiores a las anteriores, como eje del proceso de desarrollo personal.

2.5. CÍCLICA

La motivación es cíclica porque está en un continuo proceso, en el cual las fases que la constituyen reinician periódicamente.

Así, por ejemplo, cuando tenemos hambre y queremos comer una salchipapa, la buscamos, la compramos y luego la consumimos. Con ello alcanzamos una satisfacción alimenticia y aquí se cierra un ciclo, pero solo hasta experimentar nuevamente el hambre, con lo cual se reinicia el circuito.

Sin embargo, es necesario considerar lo siguiente:

1. Así como la necesidad origina o genera actividad, la actividad genera también nuevas necesidades; por ejemplo, la actividad de estudiar genera nuevas necesidades de conocimiento, ya que desarrolla inquietudes e intereses hacia otros campos de la ciencia y la cultura.
2. Visto de esta manera, la motivación no es un proceso circular, sino espiral, en el que aparecen nuevos niveles de desarrollo.

2.6. HOMEOSTÁTICA

Una vez culminado un ciclo motivacional se experimenta un estado de satisfacción; es decir, un estado de restablecimiento del equilibrio por satisfacción de la necesidad, un estado que denominamos **homeostasis**.

Walter Cannon es el creador de dicho término, con el cual designaba un estado de equilibrio del organismo relativamente constante y logrado por procesos fisiológicos. El concepto de **homeostasis psicológica** fue inicialmente desarrollado por Fletcher (1938, 1942) para afirmar que la tendencia al equilibrio también era aplicable a los estados mentales. Un ejemplo de ello sería el efecto Zeigarnik, según el cual las labores incompletas (interrumpidas) no logradas sirven para motivar la reanudación y el éxito, es decir, para alcanzar un estado de equilibrio.

¿A qué nos lleva escalar una empinada cumbre al equilibrio o al desequilibrio? Para algunas personas, los desafíos, así como las pruebas más difíciles y arriesgadas, son motivos poderosos para el desarrollo de su personalidad.

Según la teoría homeostática de la motivación, este proceso tiene siempre como objetivo el restablecimiento de un equilibrio perdido. La principal limitación de este planteamiento consiste en poner énfasis en la satisfacción de la necesidad en tanto estado de carencia y no en la actividad como generadora de nuevas necesidades y, por lo tanto de crecimiento de la personalidad.

En la misma línea crítica, la teoría homeostática no explica actividades humanas como la creación (artística o científica), en las cuales el creador rompe deliberadamente el equilibrio; asimismo, tampoco explicaría por qué las personas se ubican en situaciones de peligro deliberadamente, se sacrifican o, incluso, se suicidan.

3 Ciclo de la motivación

Ya hemos señalado el carácter cíclico de la motivación. Pasemos, ahora, a detallar las diversas etapas por las cuales atraviesa este proceso.

3.1. ESTADO MOTIVANTE

Surge a partir de una necesidad; pero, ¿qué es una necesidad? Se entiende que la **necesidad** es un estado de carencia, un estado de pérdida del equilibrio y un estado de déficit en el cual el ser humano es consciente de su situación de carencia psíquica o fisiológica. Por eso, este estado es impulsor, va a inquietar y a empujar a la persona hacia alguna forma de actividad.

Dentro de este mismo estado motivante se configura también el **motivo**; es decir, una representación que asume la forma de deseo de un objeto al cual podemos llamar objeto-meta en tanto se constituye en una finalidad. Dicho objeto-meta puede ser una cosa, un producto, una persona, una actividad, etc.

También podemos entender el motivo como la fundamentación de la conducta, como la razón por la cual queremos hacer algo, como una causa interna de la conducta, como el porqué de la meta; por ejemplo, desear una gaseosa bien helada cuando tenemos sed.

Petrovski señala que "los motivos son móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades". (Petrovski, 1980: 100). Más adelante explica que si las necesidades son la esencia, "el mecanismo", de todos los tipos de actividad humana, los motivos actúan como manifestaciones concretas de esta esencia.

Veamos el siguiente ejemplo: *Tengo sed* –dijo Manuel– *y sólo deseo beber un vaso grande con chicha morada bien helada.*

Con el hambre que tengo –agregó Antonio– *me comería una jalea familiar.*

A mí por ahora me falta trabajo para así conseguir el dinero que me permita saciar la sed de Manuel y el hambre de Antonio– replicó el padre de ambos.

En el ejemplo mencionado, cada sujeto es consciente de su necesidad: sed, hambre y trabajo; asimismo, elaboran conscientemente sus motivos: chicha morada, jalea y dinero para alimentar a sus hijos.

El grado de conciencia de sus necesidades que tiene el ser humano lo impulsa a actuar deliberadamente hacia sus objetivos. Algunos investigadores realizan una equivalencia entre la satisfacción de las necesidades en el ser humano y en el animal. Al respecto, Petrovski no está de acuerdo y ha planteado que "en las necesidades del animal los objetos naturales están representados directamente como un estímulo para su actividad". (Petrovski, 1980: 95). Es decir, el animal reacciona al medio sin realizar un proceso de deliberación consciente. Por el contrario, lo siguiente "el proceso de satisfacción de las necesidades se manifiesta como un proceso que posee una forma de actividad desarrollada socialmente". (Petrovski, 1980: 95). En ese mismo sentido, el Doctor Ortiz Cabanillas sostiene lo siguiente:

"La humanidad ha creado y produce necesidades que están por fuera de los individuos: los alimentos tienen que estar preparados especialmente, el vestido tiene que estar hecho especialmente [...] Y *especialmente* significa aquí socialmente: la sociedad tiene tradiciones, una cultura y una estructura económica justamente para garantizar la producción de estas necesidades; para que estén a disposición de cada hombre desde el momento de su concepción". (Ortiz, 2000: 79).

3.2. CONDUCTA MOTIVADA

Es el conjunto de acciones que despliega el sujeto una vez que tiene el motivo con la finalidad de satisfacer una necesidad. Presenta las siguientes características:

3.2.1. Selectiva

El sujeto discrimina el objeto y el conjunto de acciones, conductas o actividades específicas a realizar en función de sus necesidades y motivos; por ejemplo, cuando nos piden que realicemos alguna actividad, como ir al cine o ir de compras, primero la evalúamos; si no nos interesa, simplemente la rechazamos.

3.2.2. Persistente

No siempre conseguimos una meta al primer intento; por ello, frente a la frustración, cuanto más intensamente vivencie un sujeto una necesidad, mayor será la persistencia del sujeto hacia los fines o metas relacionados con la necesidad; por ejemplo, si no encontrara la gaseosa helada como la desea, sigue buscando en otras tiendas hasta encontrarla.

3.2.3. Consumatoria

El sujeto realiza acciones que permiten la consumación o satisfacción de una necesidad; por ejemplo, una vez hallada nuestra gaseosa favorita la bebemos hasta saciar nuestra sed. Es preciso señalar que las acciones que despliega el sujeto están orientadas en función del motivo. A estas acciones Leóntiev las denominó **actividad objetivada**. Él puntualizó que en rigor toda actividad en el ser humano es objetiva, "...en el concepto mismo de actividad está implícitamente contenido el concepto de su objeto (Gegenstand)". (Leóntiev, 1978: 68).

Actividad y motivo constituyen una unidad indisoluble: "No hay actividad sin motivo; la actividad 'no motivada' no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto". (Leóntiev, 1978: 82).

El concepto de actividad surgió como oposición a las teorías que sostenían que el motivo y la necesidad eran sinónimos, pero basándose en fundamentos esencialmente biológicos. Para dar sustento a estas teorías se realizan investigaciones con animales y de allí se extrapolan sus hallazgos en el comportamiento humano. Por ejemplo, en el libro *Psicología*, de Wittaker, se sustenta la explicación de la conducta motivada con un experimento con animales en el que se midió la velocidad de la carrera en ratas que habían sido privadas de alimento, un grupo durante tres horas y el otro durante veintidós horas. Concluyó que "la velocidad de la carrera se veía afectada por las diferencias de motivos". (Wittaker, 1984: 420).

Para Lucien Sève, con respecto al desarrollo de la humanidad, la actividad es la originaria de las necesidades humanas sostiene: "[Es una] ilusión de que la actividad no tendría otro propósito que **satisfacer las necesidades**...". (Sève, 1975: 37). –Por el contrario, plantea– [que las necesidades] "han sido producidas, en lo esencial, por la historia humana, por los hombres en el curso de su historia, o sea, ante todo, en el curso de su trabajo. Ahora bien, si la necesidad es a su vez un producto histórico, social, quiere decir que, lejos de ser la base de la actividad psíquica, *es esta actividad la que cumple el papel de base respecto de ella*". (36). Por ejemplo, cuando un nuevo ser nace, llega a un mundo ya creado producto de la actividad de miles de generaciones que le precedieron.

3.3. REDUCCIÓN DEL ESTADO MOTIVANTE

Es el grado de homeostasis o equilibrio alcanzado por el sujeto al lograr la satisfacción, total o parcial, de su necesidad; ya señalamos que esta homeostasis puede ser fisiológica o psicológica.

Ejemplo del ciclo de motivación:

En la actividad escolar, los niños se enfrentan a una serie de problemas que despiertan su curiosidad (necesidad), a partir de los cuales surgen interrogantes que desean despejar (motivo) preguntando, en algunos casos a sus familiares más próximos (conducta motivada). Al hacerlo podrían escoger, al hermano mayor que ya se encuentra en la universidad (selectiva) –aunque si este se encuentra ocupado, quizá insistan nuevamente más tarde (persistencia)–. Cuando sean atendidos, escucharán concentradamente la explicación hasta que sus dudas queden esclarecidas (consumatoria). Una vez alcanzado este objetivo se sentirán más tranquilos y contentos (reducción del estado motivante), incluso vuelvan a presentarse nuevos problemas y se reinicie un nuevo ciclo de la motivación.

4 TIPOS DE NECESIDADES

Tomando en consideración las diferencias entre el hombre y el animal, así como el origen y el modo de satisfacción de las necesidades, consideramos la siguiente clasificación:

4.1. NECESIDADES BIOLÓGICAS

Se originan en los estados de carencia que vivencia el organismo animal como producto de los procesos de autorregulación interna o, para entenderlo mejor, aquellos procesos que están determinados biológicamente.

Ejemplo

Hambre, sed, sueño, sexo, eliminación de desechos corporales (orina, heces).

Estas necesidades son propias de los animales y tienen las siguientes características:

- Se heredan filogenéticamente.
- Su satisfacción es inmediata y natural.
- Son irreprimibles e impostergables.

Muchas conductas de los animales, que están determinadas biológicamente, responden a la búsqueda de satisfacer sus necesidades básicas, las cuales son impostergables en ellos. Así, vemos a las aves emigrar con el fin de encontrar alimentos.

3.2.2. Persistente

No siempre conseguimos una meta al primer intento; por ello, frente a la frustración, cuanto más intensamente vivencie un sujeto una necesidad, mayor será la persistencia del sujeto hacia los fines o metas relacionados con la necesidad; por ejemplo, si no encontrara la gaseosa helada como la desea, sigue buscando en otras tiendas hasta encontrarla.

3.2.3. Consumatoria

El sujeto realiza acciones que permiten la consumación o satisfacción de una necesidad; por ejemplo, una vez hallada nuestra gaseosa favorita la bebemos hasta saciar nuestra sed. Es preciso señalar que las acciones que despliega el sujeto están orientadas en función del motivo. A estas acciones Leóntiev las denominó **actividad objetivada**. Él puntualizó que en rigor toda actividad en el ser humano es objetiva, "...en el concepto mismo de actividad está implícitamente contenido el concepto de su objeto (Gegenstand)". (Leóntiev, 1978: 68).

Actividad y motivo constituyen una unidad indisoluble: "No hay actividad sin motivo; la actividad 'no motivada' no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto". (Leóntiev, 1978: 82).

El concepto de actividad surgió como oposición a las teorías que sostenían que el motivo y la necesidad eran sinónimos, pero basándose en fundamentos esencialmente biológicos. Para dar sustento a estas teorías se realizan investigaciones con animales y de allí se extrapolan sus hallazgos en el comportamiento humano. Por ejemplo, en el libro *Psicología*, de Wittaker, se sustenta la explicación de la conducta motivada con un experimento con animales en el que se midió la velocidad de la carrera en ratas que habían sido privadas de alimento, un grupo durante tres horas y el otro durante veintidós horas. Concluyó que "la velocidad de la carrera se veía afectada por las diferencias de motivos". (Wittaker, 1984: 420).

Para Lucien Sève, con respecto al desarrollo de la humanidad, la actividad es la originaria de las necesidades humanas sostiene: "[Es una] ilusión de que la actividad no tendría otro propósito que **satisfacer las necesidades**...". (Sève, 1975: 37). –Por el contrario, plantea– [que las necesidades] "han sido producidas, en lo esencial, por la historia humana, por los hombres en el curso de su historia, o sea, ante todo, en el curso de su trabajo. Ahora bien, si la necesidad es a su vez un producto histórico, social, quiere decir que, lejos de ser la base de la actividad psíquica, *es esta actividad la que cumple el papel de base respecto de ella*". (36). Por ejemplo, cuando un nuevo ser nace, llega a un mundo ya creado producto de la actividad de miles de generaciones que le precedieron.

3.3. REDUCCIÓN DEL ESTADO MOTIVANTE

Es el grado de homeostasis o equilibrio alcanzado por el sujeto al lograr la satisfacción, total o parcial, de su necesidad; ya señalamos que esta homeostasis puede ser fisiológica o psicológica.

Ejemplo del ciclo de motivación:

En la actividad escolar, los niños se enfrentan a una serie de problemas que despiertan su curiosidad (necesidad), a partir de los cuales surgen interrogantes que desean despejar (motivo) preguntando, en algunos casos a sus familiares más próximos (conducta motivada). Al hacerlo podrían escoger, al hermano mayor que ya se encuentra en la universidad (selectiva) –aunque si este se encuentra ocupado, quizá insistan nuevamente más tarde (persistencia)–. Cuando sean atendidos, escucharán concentradamente la explicación hasta que sus dudas queden esclarecidas (consumatoria). Una vez alcanzado este objetivo se sentirán más tranquilos y contentos (reducción del estado motivante), incluso vuelvan a presentarse nuevos problemas y se reinicie un nuevo ciclo de la motivación.

4 TIPOS DE NECESIDADES

Tomando en consideración las diferencias entre el hombre y el animal, así como el origen y el modo de satisfacción de las necesidades, consideramos la siguiente clasificación:

4.1. NECESIDADES BIOLÓGICAS

Se originan en los estados de carencia que vivencia el organismo animal como producto de los procesos de autorregulación interna o, para entenderlo mejor, aquellos procesos que están determinados biológicamente.

Ejemplo

Hambre, sed, sueño, sexo, eliminación de desechos corporales (orina, heces).

Estas necesidades son propias de los animales y tienen las siguientes características:

- Se heredan filogenéticamente.
- Su satisfacción es inmediata y natural.
- Son irreprimibles e impostergables.

Muchas conductas de los animales, que están determinadas biológicamente, responden a la búsqueda de satisfacer sus necesidades básicas, las cuales son impostergables en ellos. Así, vemos a las aves emigrar con el fin de encontrar alimentos.

4.3.3. Necesidad de filiación o gregarismo

Es universalmente reconocida la necesidad del ser humano de vivir en grupos y de interactuar con sujetos similares a él, así como establecer vínculos afectivos con las personas.

¿Te gustaría trabajar en un campo petrolífero, a más de 300 km de distancia de la ciudad más cercana y alejado durante dos o tres meses de tus seres queridos? Estos hombres obviamente han contestado *Sí*. Algunos lo verán como un reto, otros estarán motivados por el sueldo, habrá quienes se sienten realizados haciendo aquello para lo cual se prepararon.

4.3.4. Necesidad adquisitiva

Comprende el deseo de acumular y poseer bienes materiales por su propia significación más que por la finalidad directa de satisfacer las necesidades biológicas de una persona.

4.3.5. Necesidad de seguridad

Cada uno de nosotros, como seres humanos, tenemos la necesidad de buscar nuestra seguridad en los diferentes campos o aspectos de nuestra vida; así, por ejemplo, en el campo laboral buscamos una actividad que nos brinde seguridad económica y que proporcione también seguridad para poder desarrollarnos como profesionales; asimismo, en el campo afectivo es necesario tener seguridad.

4.3.6. Necesidad de autorrealización

Este tipo de necesidad es considerada, en algunos casos, como la médula del desarrollo humano, es la motivación del crecimiento personal. Implica el descubrimiento del yo real, auténtico, así como la expresión y desarrollo de todas sus potencialidades.

La agresión

La agresión en el reino animal

El espinosillo macho reacciona instintivamente ante la panza roja de otro macho cuando ambos buscan pareja, y se desafían. Los monos vervet echan a los intrusos de su territorio con un fuerte griterío. Un ciervo común enzarza sus astas con otro que vaya acompañado de hembras si cree que puede vencerle y quitárselas. Tales actos de "agresión" son parte habitual de la vida animal. Hay quien sostiene que los seres humanos también deben estar dotados de instintos agresivos y sugiere que, aunque los convencionalismos de la sociedad civilizada logran ahogar estos impulsos durante la mayor parte del tiempo, no es posible suprimir indefinidamente estos instintos agresivos.

Aquí están mezclados dos temas: Uno se refiere a la agresión en el mundo animal y a si ésta es o no equiparable a la agresión humana y a la guerra. El otro es en qué medida el comportamiento está o no determinado por lo que hay en nuestros genes.

Los conflictos relativos al apareamiento, la comida y el territorio son lugar común en el mundo natural, pero los animales despliegan un elaborado estilo de combate cuando pelean con otro miembro de la especie y, en la mayoría de los casos, evitan infligirse daños graves unos a otros. Uno de los elementos importantes acerca de los conflictos entre animales es que la probabilidad de que éstos ocurran es mayor bajo determinadas circunstancias que bajo otras. Factores tales como la disponibilidad de recursos y el amontonamiento de la población en un territorio tienen efectos importantes en el nivel de violencia que manifiesta un grupo de animales. Por ejemplo, si hay hacinamiento, es mucho más probable que se produzcan actos agresivos.

De todos modos, hay que preguntarse si es o no válido observar una nación que se prepara para la guerra y compararla con, pongamos por caso, un papión que muestra sus afilados colmillos cuando aparece un macho rival. Es parte de la naturaleza de un papión reaccionar ante determinadas circunstancias con su característico "amenazar con las fauces". Si se diera el caso de que un papión no hiciera esta demostración, al animal le resultaría muy difícil integrarse bien en su comunidad natural. El animal no sería realmente un papión. ¿Qué pasa con los hombres y la guerra? ¿Es la guerra una hebra inseparable del tejido de la naturaleza humana?

La importancia de la cultura

A lo largo de toda la historia de la evolución del hombre está siempre presente un tema persistente: la elaboración de cultura material y social. La mayoría de los animales mantienen una interacción con el mundo basada en comportamientos instintivos, modificados hasta

cierto punto por su propia experiencia, pero, como subraya David Pilbeam: "El hombre es un animal aprendiz por excelencia. Aprendemos mucho más, tardamos más en lograrlo, lo hacemos de una forma más compleja e incluso más eficaz (es decir, culturalmente), y tenemos un tipo único de sistema de comunicación, el lenguaje vocal, para impulsar nuestro aprendizaje". El hombre llega a este mundo provisto de muy pocas respuestas instintivas: mamar, llorar, sonreír y andar, quizá sean las únicas cosas que los seres humanos hacen instintivamente. Lo que una persona llega a ser, tanto en términos de comportamiento como de creencias, depende de la cultura en que ese individuo está inmerso.

Ocurre que no sólo el hombre hace cultura, sino que, además, ésta le hace a él. David Pilbeani explica: "Que tengamos una o dos esposas, nos vistamos de blanco o de negro para un funeral, vivamos en sociedades que tienen reyes o carecen totalmente de jefes no es función de nuestros genes, sino del aprendizaje". Cliford Geertz se ha expresado así sobre la relación entre los hombres y la cultura: "Sin hombres, ciertamente no hay cultura; pero, asimismo, lo cual es más significativo, sin cultura, no hay hombres". Llegamos al mundo con el potencial de vivir según cualquiera de un millar de estilos de vida; pero vivimos según uno, que está moldeado por las tradiciones culturales en las que nacimos.

Las innumerables variaciones entre los estilos culturales, comprendidas las creencias religiosas, las normas sociales, la forma de vestir y el lenguaje, atestiguan nuestra extremada versatilidad. No hay normas universales obedecidas por la gente de todo el mundo. Incluso las prohibiciones de matar o del incesto, si bien existen en la mayoría de las sociedades, en algunas no rigen. El *Homo sapiens sapiens* es, incontestablemente, el producto de la selección natural, pero la característica principal de nuestro comportamiento es la de que éste es modelado por la sociedad en la que vivimos.

Con este telón de fondo es ridículo decir que la guerra organizada equivale a la forma agresiva de mostrar los colmillos que tienen los papiones. Los jefes de Estado que planean conflictos militares con otros países no tienen que ver con la agresión, sino con la política, y los individuos en el campo de batalla se parecen más a los corderos que a los lobos. Claro que hay muerte cuerpo a cuerpo en una atmósfera cargada de emoción y de odio, pero pensemos en cuánto adoctrinamiento y cuánta despersonalización hay que desarrollar para llevar a los combatientes a ese estado de ánimo.

Hablando desde la perspectiva de un prehistoriador, Bernard Campbell dice: "La antropología nos enseña claramente que el hombre vivía siendo uno con la naturaleza hasta que, al principio de la agricultura, empezó a perturbar el ecosistema, perturbación a la que siguió una expansión de su población. No encontramos indicios de matanzas y guerras hasta que surgen las ciudades con templos (hacia el año 5000 a.n.e.). Éste es un acontecimiento demasiado reciente para que haya tenido alguna influencia en la evolución de la naturaleza humana... El hombre no está programado para matar y hacer la guerra, ni siquiera para

cazar: su habilidad para hacerlo la adquiere aprendiendo de sus mayores y sus iguales cuando su sociedad lo exige". Parece irónico que la capacidad para la cultura, compartida por igual por todos los pueblos del mundo, pueda ser el instrumento que también levanta barreras entre ellos. A lo largo de la historia, muchas veces las creencias religiosas y las ideologías diferentes han sido causa de odio y de conflicto.

Pero lo más irónico de todo es el efecto divisorio del lenguaje. Ningún otro ser vivo posee la capacidad que tiene el hombre para el lenguaje hablado, y éste es la base sobre la que se construye la cultura. Sin lenguaje resultarían imposibles los sistemas sociales complejos y la tecnología sofisticada. Se trata de una capacidad que, por una parte, agrupa a la gente, pero, por otra, la divide en grupos diferentes, tanto a causa de su artefacto principal, la cultura, como porque la gran diversidad de lenguajes humanos levanta barreras a la comunicación entre grupos.

Creo que la naturaleza del hombre es más compleja de lo que suele suponerse. No arrastramos la carga de un pasado más primitivo y salvaje: los seres humanos no son "monos asesinos", como se ha sugerido. Tampoco somos personas innatamente pacíficas. La selección natural nos ha equipado con una flexibilidad para el comportamiento que es completamente desconocida en el mundo de los animales. Sin duda, somos seres muy sociables y, si no hubiera otros individuos con los que interactuar, no seríamos humanos. Durante varios millones de años, nuestros antepasados llevaron un tipo de vida, la caza y la recolección, que exigía un grado de cooperación no desarrollado por otros primates. Tan erróneo sería decir que los hombres son cooperativos de manera innata como decir que somos innatamente agresivos. De manera innata no somos nada. Los seres humanos son animales culturales, y cada uno de nosotros es consecuencia de su propio contexto cultural particular.

Quienes creen que el hombre posee una agresividad innata están proporcionando una excusa conveniente para la violencia y la guerra organizada. Peor, estas creencias aumentan aun la probabilidad de que el holocausto profetizado llegue realmente a producirse. Casi no afecta en nada la concepción que podamos tener sobre la naturaleza del universo físico: los planetas siguen girando en su órbita en torno al Sol tanto si creemos en ellos como si no. Pero, como subraya el psiquiatra Leon Eisenberg: "El comportamiento de los hombres no es independiente de las teorías sobre la naturaleza humana por las que los hombres optan". Por ejemplo, cuando se consideraba que la naturaleza de la enfermedad mental estaba marcada por la violencia, a los "pacientes" se les encadenaba, golpeaba y encerraba. Éstos reaccionaban con accesos violentos de rabia, con lo que completaban la imagen que la sociedad se había formado sobre ellos. Si nos abandonamos a la creencia de que los hombres tienen una agresividad innata y de que inevitablemente somos empujados hacia el conflicto, entonces lo más seguro es que llegue a materializarse la creencia.

LEAKEY, Richard. *La formación de la Humanidad*, 1993. pp. 259-260.

VOLUNTAD

Capítulo XV

Objetivos

- *Conocer el funcionamiento volitivo de la personalidad, sus características, etapas y desórdenes.*
- *Valorar el papel de la actividad volitiva en la regulación de la conducta sobre la base de motivos, valores y reglas de decisión.*

Introducción

Abrir los ojos por las mañanas al despertarse es fácil; lo complicado es levantarse, ponerse de pie y salir de la inercia. Como sabrá se requiere de una buena dosis de esfuerzo para vencer el deseo de seguir arropado en la tibieza de nuestra acogedora cama.

¿Recuerda haber jugado una y otra vez un mismo y divertido juego, a pesar de tener serias obligaciones que necesariamente debía cumplir, pues el tiempo no le iba a alcanzar si no empezaba ya? O, quizá, en alguna ocasión, mientras estudiaba, sintió unas ganas terribles de ver televisión, escuchar música o simplemente tirarse a descansar y no hacer absolutamente nada.

Pues bien, en cada una de estas situaciones se ha puesto en juego nuestra voluntad. Tomar decisiones, emprender un proyecto, persistir en una meta, vencer un impulso y superar los tentadores "cantos de sirena", todos y cada uno de estos aspectos, están involucrados en la acción voluntaria.

Ahora, recuerde una situación en la que haya experimentado la satisfacción de haber conseguido algo realmente importante, superando muchas dificultades, durante un largo periodo. Sin duda, ello constituye, para usted y para cualquiera, una fuente importante de autoconfianza, a la vez que dé desarrollo y satisfacción personal.

La voluntad no es una facultad innata, tampoco una iluminación interior; es, por el contrario, una capacidad que podemos desarrollar. Esperamos que este capítulo le ayude a comprender mejor la naturaleza de este proceso y cómo optimizarlo.

1 Definición

En el capítulo anterior explicamos que el conjunto de factores que impulsan la conducta del hombre constituyen sus procesos motivacionales; además, dichos impulsos o motivos pueden desencadenar acciones de carácter voluntario o involuntario.

La acciones involuntarias son aquellas que obedecen a motivos no conscientes o con poca reflexión (por ejemplo, un sobresalto o morderse las uñas). En cambio, las acciones voluntarias suponen tanto la conciencia del fin como de los medios para conseguirlo (por ejemplo, hacer ejercicios para bajar de peso).

Ejemplo de tesón y voluntad. Hellen Keller, mujer invidente y sordomuda, se graduó en la Universidad de Harvard, publicó tres libros, dominó varios idiomas y, como vemos en la foto, daba conferencias ayudándose del método braille. Se manifestó en favor de la emancipación de la mujer, en contra de la explotación de la población negra y se declaró públicamente comunista.

Cabe aún una diferencia más puntual; por ejemplo, si tengo sed, ir al refrigerador a servirme agua es una acción voluntaria, al igual que dejar de fumar para preservar la salud. Pero, naturalmente hay una diferencia: en el segundo caso hay que hacer un esfuerzo para vencer un obstáculo. Por ello, en este último caso se habla exclusivamente de **actos volitivos**. Es decir, los actos volitivos son un tipo de actos voluntarios en los que la acción consciente, dirigida a un fin, está vinculada con esfuerzos realizados para superar dificultades que pueden aparecer en el proceso.

> En consecuencia, lo que conocemos como voluntad constituye una actividad, específicamente humana, que posibilita la regulación consciente de la conducta, la represión de los impulsos y la previsión de una cadena de acciones destinadas al cumplimiento de un fin, es decir, a la consecución de objetivos.

2 Características de la actividad volitiva

2.1. LIBRE

La posibilidad de elegir es uno de los rasgos más característicos de un acto volitivo, en particular, o de la actividad volitiva, en general. Es un rasgo propio del hombre, ya que los animales no eligen, simplemente se apegan o aferran a un objeto que les satisface. La libertad para decidir o para actuar de una manera u otra genera, a su vez, en el hombre un sentido de responsabilidad sobre su propio comportamiento.

2.2. ESTÁ CONDICIONADA OBJETIVAMENTE

Esto significa que existe un conjunto de factores tales como la experiencia social, familiar o educativa de una persona que determinan o condicionan el desarrollo de su voluntad. Los roles, tareas y responsabilidades que vamos asumiendo en nuestras distintas interacciones tienen, en ese sentido, un papel formativo. Un niño que trabaja o uno que se hace cargo tempranamente del cuidado de sus hermanitos, por ejemplo, desarrolla autonomía, capacidad para tomar decisiones y sentido de responsabilidad.

2.3. ES CONSCIENTE

Nuestra actividad volitiva la realizamos conscientemente y debe existir conciencia tanto del objetivo como de los medios para alcanzarla. El grado de conciencia es variable en las personas; mientras que algunos tienen bastante claridad en torno a lo que quieren y cómo conseguirlo, otros experimentan frecuentes estados de confusión o duda. Considere las siguientes preguntas: ¿qué metas tiene usted en la vida?, ¿son difíciles?, ¿cómo va a conseguirlas?, ¿qué dificultades específicas va a tener que superar? Según la respuesta que plantee a estos interrogantes se podrá determinar el grado de conciencia que usted tenga en torno a fines y medios.

La voluntad como proceso psíquico superior exige conciencia tanto de los fines como de los medios para conseguirlos; sin embargo, con frecuencia experimentamos en el proceso estados de confusión o duda.

3 FASES DEL ACTO POLÍTICO

3.1. OBJETIVO

Cualquier acción voluntaria supone poseer conciencia de **qué se quiere lograr** y **por qué medios conseguirlo**. Por ejemplo, Alberto quiere ser actor; Manuel se ha propuesto ser empresario. Nuestras metas, además, se pueden establecer a corto, mediano y largo plazo.

Tengamos presente esto: A mayor conciencia y definición de los **motivos**, **intereses** y **metas**, mayor será la persistencia y tenacidad que pongamos en la consecución de dichas metas.

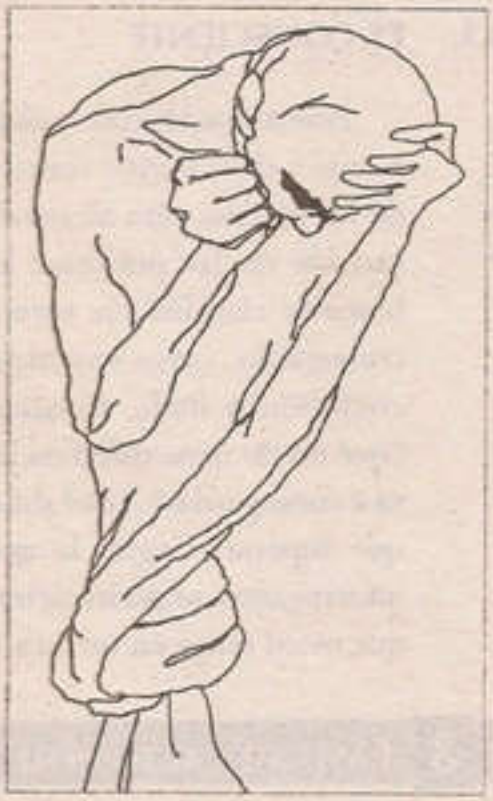
3.2. MOTIVO

Si el objetivo supone saber qué es lo que se quiere, el motivo de la acción explica por **qué se quiere alcanzar** dicho objetivo; es decir, cuál es el fundamento para trazarse una meta. Así, por ejemplo, Alberto quiere ser actor porque, además de gustarle, ha reconocido que tiene aptitudes para ello, a esto se suma la posibilidad de trabajar en la escuela de teatro que dirigen sus padres.

3.3. DELIBERACIÓN

Es la etapa que sirve para examinar las razones y los móviles que llevan a actuar de una manera u otra al sujeto, quien puede entrar en **conflicto** cuando existen motivaciones en pugna. En nuestro ejemplo, Alberto puede tener también una marcada vocación literaria, por lo que ha pensado seriamente en ser escritor, pues ha ganado un concurso de cuento y un ensayo en la secundaria; todo esto hace que se encuentre en un serio dilema sobre su elección de carrera. Por otro lado, piensa que quizá sería más prestigioso ser reconocido como un buen escritor que como buen actor, pero también que el proceso sería más lento y dificultoso.

La indecisión como parte del proceso de deliberación es necesaria. Decidir apresuradamente puede obedecer a un rasgo impulsivo de la personalidad y, al contrario, la indecisión como característica estable de una persona es un defecto volitivo que conlleva un estado de tensión y angustia. Este último puede estar relacionado con el miedo al fracaso o la sobrevaloración de las opiniones de otros.



Inmovilizado. En las fases del acto volitivo, la indecisión indica que el proceso de deliberación no ha concluido favorablemente, por tanto se inmoviliza la persona.

3.4. DECISIÓN

La toma de decisiones puede producirse luego de un largo proceso de deliberación con un costo muy alto de tensión e inquietud. En otros casos puede resolverse rápidamente cuando existen argumentos convincentes que orientan fuertemente la decisión más en un sentido que en otro. En este último caso, el proceso de deliberación no implica incomodidad; sin embargo, no suele ser esto lo más frecuente, ya que, por lo general, la lucha de motivos conlleva un conflicto interno fuerte y prolongado. Por consiguiente, la

toma de decisiones, generalmente, resuelve el conflicto y alivia a la persona; de ahí que ahora esta pueda canalizar toda su concentración en la decisión tomada y disponerse a actuar. Sin embargo, ello no siempre ocurre, puesto que, en ciertas ocasiones, luego de haberse tomado la decisión subsisten las vacilaciones, se renuevan las dudas, cunde la indecisión y se evidencia poco ímpetu y baja concentración en la plasmación de las acciones volitivas. Por ejemplo, luego de evaluar los pro y los contra, Alberto decide ser actor, está seguro de su decisión y planifica los pasos a seguir.

3.5. EJECUCIÓN

Cuando se ha decidido qué hacer se lleva a cabo el acto voluntario. El cumplimiento de la decisión, a través de la conducta, puede obstaculizarse por factores de carácter objetivo y subjetivo que demanden un significativo esfuerzo de nuestra parte para superarlos. Los obstáculos internos son los hábitos, los impulsos biológicos y los vicios. Los obstáculos externos pueden ser las dificultades económicas, la falta de medios materiales o de apoyo familiar, etc. En nuestro ejemplo, Alberto comunica la decisión a sus padres y se matricula en una escuela de arte dramático (después de haber culminado la secundaria). Sin embargo, debe trabajar los fines de semana para solventar los gastos y adaptarse a su exigente programa de estudios, luego de haber estado cerca de medio año sin hacer nada. Ahora tendrá que planificar su tiempo y modificar sus hábitos de sueño, así como reducir sus horas de tiempo libre.

La acción revolucionaria, culminación de un proceso en el cual las masas y sus líderes ponen en ejecución una decidida voluntad de cambio. En la foto, Vladimir Ilich Uliánov Lenin, uno de los más grandes revolucionarios del siglo XX: *Acaso ningún otro hombre en el siglo XX fue capaz de alterar tan profundamente la vida de su pueblo e influir en el pensamiento de tantos otros revolucionarios de todo el mundo. (Grandes biografías, Océano).*

4 CUALIDADES VOLITIVAS DE LA PERSONALIDAD

En el proceso de desarrollo humano, la formación del carácter está estrechamente ligada al desarrollo de las cualidades volitivas de la personalidad. Estas últimas se considerarán rasgos característicos de la personalidad cuando adquieren precisión y estabilidad en la conducta. Entre estas cualidades tenemos las siguientes[1]:

[1] Clasificación que realiza el profesor A. Petrovski en *Psicología General*, 1980. pp. 369-370.

4.1. INDEPENDENCIA

Consiste en actuar de acuerdo con las propias convicciones en cada fase del acto volitivo. Se opone a la **sugestibilidad** en la cual la conducta está básicamente determinada por las opiniones de otros. La independencia implica, por el contrario, la capacidad para autorregular el comportamiento considerando las condiciones externas e internas. En la persona sugestionable, el criterio personal está subordinado al de otros, en la medida que estos no solo sirven como referente, sino que asumen un papel decisivo.

4.2. DECISIÓN

Es la capacidad de tomar decisiones, luego de la suficiente reflexión, sin tropiezos ni vacilaciones innecesarias, para absolver dudas prontamente y sin revisiones excesivas. Lo contrario es la **indecisión**; en este caso, la lucha de motivos se extiende indefinidamente postergando una y otra vez la decisión final; incluso habiéndola tomado ya, alimenta el temor a avanzar en esa dirección y se empañe, en consecuencia, por las continuas revisiones.

4.3. PERSEVERANCIA

Es la cualidad de mantener constante la energía y el impulso hacia la consecución de los objetivos, pese a los obstáculos o dificultades que en el proceso vayan apareciendo. Esta virtud no debe ser confundida con la **terquedad**, la cual consiste en la incapacidad para retractarse de una empresa desplegada por una decisión errónea: la persona no evalúa con sensatez las condiciones reales, actuales y cambiantes, sino que mantiene inflexible y tozudamente una decisión. Esta limitación está vinculada al **negativismo** que lleva a la persona a ignorar o rechazar las opiniones de otros, sólo porque provienen de otros.

Desarrollo de las cualidades volitivas de la personalidad. En la personalidad de este niño quedará grabada la importancia de la persistencia, la firme decisión y la organización colectiva para la consecución de objetivos vitales.

4.4. AUTODOMINIO

Consiste en la aptitud para imponerse el cumplimiento de una decisión valorada conscientemente, absteniéndose de ceder a impulsos negativos y desaprobados por el sujeto como: la cólera, la flojera, el temor, la desesperación, la lujuria, etc. Por ejemplo, contenerse de darle un puntapié a un competidor en el juego, levantarse a tempranas horas venciendo la pereza y afrontar una entrevista superando el temor son algunas situaciones en las que se expresa el dominio de sí mismo.

5 Desórdenes conativos-volitivos

Los problemas en el desarrollo de la motivación y la voluntad generan limitaciones en el desarrollo del carácter. Se incluyen en este grupo los desórdenes antisociales de la personalidad, la conducta agresiva en niños y adolescentes, problemas de vagancia, la formación de pandillas, la dependencia de drogas, etc.

Clínicamente es conocido el síndrome apático-abúlico.

5.1. LA APATÍA

Es la ausencia de motivación. Incluye la ausencia de capacidad para mantenerse en una actividad productiva, la disminución de la responsabilidad y obligaciones, así como el descuido en el cuidado personal. Se puede diferenciar la apatía como rasgo caracterial de la personalidad del desorden patológico.

Un defecto en el desarrollo de la voluntad es la pereza; cuando la dificultad consiste en iniciar la acción externa, pese a la existencia de motivos internos, hablamos de hipocinesia. En la foto, escultura de Lord Leighton: *El perezoso*.

5.1.1. Como rasgo caracterial

Puede considerarse como el extremo inferior del nivel motivacional en una escala que abarca hasta los niveles altos de motivación. Estas personas poco motivadas tienen pocas aspiraciones, se contentan con la rutina; en el polo opuesto se encuentra la persona altamente motivada que siempre está buscando algo que hacer y está a la caza de oportunidades o procurando producir más.

5.1.2. Como desorden patológico

Existe una apatía de tipo reactivo que se genera como consecuencia de hospitalizaciones prolongadas, internamiento en prisiones, secuelas de desastres naturales, etc. Otro grupo está asociado a enfermedades del cerebro.

5.2. LA ABULIA

Es la disminución de la capacidad para tomar decisiones voluntarias y que se expresa con falta de voluntad, falta de iniciativa y de espontaneidad o, simplemente, con una disminución de la actividad externa. Mientras que la apatía es un trastorno de

la motivación, la abulia es un trastorno de la voluntad. En la apatía no hay metas; en la abulia el sujeto puede tener metas, pero no puede tomar la decisión de ejecutar acciones voluntarias para conseguirlas.

Cuando el problema principal consiste en la dificultad para iniciar la acción externa intencional, el desorden recibe el nombre de **hipocinesia**. Las lesiones cerebrales que producen el síndrome apático-abúlico como desorden principal son las lesiones del área dorso-lateral del lóbulo frontal. Con relación a la formación o desarrollo de la personalidad, es decir, en términos evolutivos, el doctor Pedro Ortiz considera la existencia de un **síndrome de apatía-abulia del desarrollo** descrito como sigue:

Déficit de expectación: ...se trata del muchacho dejado, con limitaciones para organizar sus tendencia y su postura ante la vida social, que se expresa en un mal uso del tiempo, indisciplina, desorden, con alguna dificultad para usar y seguir reglas de interacción social.

Defectos de socialización: que comprende el síndrome clásico de desorden de conducta (como forma de conducta que afecta el derecho de los demás o las normas de la comunidad), y el síndrome de ejecución (falta de voluntad, impuntualidad, morosidad, baja productividad, falta de autocrítica, sin intención de mejorar, es la persona de cortos alcances, sin objetivos en su vida)[2].

El consumo excesivo de alcohol, la drogadicción, la delincuencia y el pandillaje son defectos de socialización en la formación del carácter de la personalidad.

Importante

LA ALEGRÍA DEL TRABAJO ES LA BELLEZA DEL VIVIR

La laboriosidad es ante todo esfera de la vida emocional de los niños. El niño quiere trabajar cuando el trabajo le proporciona alegría. Cuanto más profunda es la alegría del trabajo más en estima tienen los niños su propio honor, con tanta mayor claridad se ven en la actividad a sí mismos: sus esfuerzos, su nombre. La alegría del trabajo es una potente fuerza educativa gracias a la cual toma conciencia el niño de sí mismo como miembro de la colectividad. No significa eso que el trabajo se convierta en diversión. El trabajo exige esfuerzo y perseverancia. Mas no debemos olvidar que tratamos con niños: niños ante los que empieza a revelarse el mundo.

La alegría del trabajo no tiene punto de comparación con ninguna otra. Es inconcebible si se carece del sentido de la belleza, pero en este caso la belleza no es sólo lo que el niño recibe, sino ante todo lo que él crea. La alegría del trabajo es la belleza del vivir; al conocer esta belleza, el niño toma conciencia de su dignidad, siente el orgullo de haber vencido dificultades.

SUJOMLINSKI, V. *Pensamiento Pedagógico*, pp. 92-93.

[2] ORTIZ, Pedro. *La formación de la personalidad*, 1997. p. 140.

Desarrollo de la voluntad

Autoeducación

Las cualidades volitivas se forman en el hombre no sólo como consecuencia de la acción de las tareas que se ha propuesto, sino también en el proceso de trabajo sobre sí mismo. En el curso de la formación de las cualidades volitivas, el individuo adquiere un elemento nuevo y esencial: la autoeducación. El hombre comienza a educar en sí, conscientemente, los rasgos volitivos necesarios. Es indispensable subrayar que en ninguna esfera de la vida psíquica se manifiesta con tanto realce y claridad el principio de autorregulación como en la esfera de las acciones volitivas. En ninguna esfera de la actividad psíquica, se trate de la memoria, la imaginación, el pensamiento, etc. la persona percibe con tanta agudeza la sensación de poder sobre sí mismo como en la rama de las acciones volitivas.

Por esto, etapa esencial en el proceso de formación de la personalidad es el período en que la persona, habiendo aprendido a juzgar críticamente sus actos y su conducta, comienza a proponerse la tarea de "autoeducación", o sea, la modificación de algunos rasgos de su personalidad. Semejante intervención de la actividad del individuo en el proceso de autoperfeccionamiento significa un momento crucial en la vida del hombre por cuanto varía el carácter de la conciencia de uno mismo y surgen nuevos aspectos en la autopercepción.

El proceso de autoeducación generalmente comienza con el trabajo en las propias acciones volitivas. No se deben poner ante uno mismo tareas demasiado grandes ni irrealizables en la práctica. Por ejemplo, siendo fumador empedernido, sin ninguna preparación previa, sin conocer suficientemente las propias fuerzas, uno decide dejar de fumar de inmediato. Con frecuencia esto conduce al fracaso luego de algún tiempo, y la persona vuelve a fumar sufriendo sensación de débil voluntad. Por esto, primero es necesario cierto entrenamiento en acciones volitivas de determinada dificultad, pero realizables, para crear conciencia de autodominio, de que no se deja seducir ni llevar por tentaciones fuertes, etc. Por supuesto, que si por el tipo de actividad, la persona permanentemente entrena su voluntad y se mantiene en alerta constante (por ejemplo, un piloto de pruebas, un agente de los servicios de inteligencia, etc.), en este caso puede comenzar por pruebas más difíciles desde el punto de vista de la autoeducación, pero por lo general se recomienda aproximarse a ella de manera paulatina.

El entrenamiento de la voluntad consiste en el sistemático cumplimiento de acciones no atractivas (que propiamente no son interesantes, pero sí sensatas y útiles). Es necesario obligarse a realizar con regularidad esfuerzos volitivos en diferentes tareas, en particular, superar conscientemente la pereza, la desorganización, la desatención, etc. Como resultado de la regular ejecución de tales acciones surge una mayor confianza en las propias fuerzas.

La conciencia de que la persona tiene dominio de sí misma, de que sabe someter sus instintos primitivos en favor de objetivos de orden superior, no sólo la alivia de la sensación de inseguridad, sino que también eleva su autovaloración, el nivel de respeto a sí misma.

Es esencial que la sensación de compostura interna no abandone al individuo y que se manifieste siempre en sus acciones. De otra manera, puede sobrevalorar sus posibilidades volitivas y puede parecerle que está en capacidad de evitar la propensión a la seducción (por ejemplo, del alcohol). No obstante, sin entrenamiento permanente, puede llegar el momento en que, sin percibirlo, ya no puede autocontrolarse.

El proceso de autoeducación en las acciones volitivas conduce a la persona a un estado de actividad volitiva y genera en ella una preparación interior para luchar por cualidades valiosas de su personalidad en pro de grandes tareas vitales.

PETROVSKI, A. V. *Psicología General*. pp. 371-373.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *El interés de Moisés por la filosofía lo llevó a comprar manuales; pero, más adelante lo encontramos leyendo obras clásicas de grandes filósofos. ¿Qué característica de la motivación está reflejada en la descripción anterior?*

   A) compleja B) activa
   C) homeostática
   D) selectiva E) consumatoria

2. *"Manuel lee más tiempo el curso de anatomía y está singularmente atento a las clases del profesor". Esta descripción corresponde a*

   A) un motivo.
   B) una meta.
   C) una necesidad.
   D) una conducta motivada.
   E) un objetivo.

3. *¿Qué impulso biológico desencadena conductas típicas de la especie?*

   A) motivo B) necesidad
   C) instinto
   D) motivación E) meta

4. *Mientras que el estado motivante es ....., la conducta motivada es .....*

   A) homeostático - impulsora.
   B) activo - persistente.
   C) preparatorio - consumatoria.
   D) orientador - impulsora.
   E) complejo - jerárquica.

5. *La causa interna de la conducta o la razón para actuar en el hombre es*

   A) la homeostasis. B) la pulsión.
   C) el instinto.
   D) el conflicto. E) el motivo.

6. *La posibilidad de elegir, característica de la actividad volitiva, corresponde al concepto de*

   A) deliberación. B) conflicto.
   C) libertad.
   D) conciencia. E) objetividad.

7. *La lucha de motivos se produce en la fase del acto volitivo denominada*

   A) objetivo. B) motivo.
   C) deliberación.
   D) decisión. E) ejecución.

8. *La cualidad volitiva de la personalidad que se opone a la sugestibilidad es*

   A) la independencia.
   B) la decisión.
   C) la perseverancia.
   D) el autodominio.
   E) la deliberación.

9. *La ausencia de motivos se denomina ....., mientras que la discriminación de la voluntad corresponde .....*

   A) depresión - la hipocinesia.
   B) apatía - la abulia.
   C) hipocinesia - la apatía.
   D) abulia - la apatía.
   E) indecisión - el negativismo.

10. *Los actos volitivos están impulsados por*

    A) hábitos.
    B) motivos conscientes.
    C) estados fisiológicos.
    D) impulsos inconscientes.
    E) estados de satisfacción.

RESOLUCIÓN

1. *En la medida que el ser humano satisface algunas necesidades, otras más complejas aparecen; a esto le llamamos "complejidad de la motivación". Así, una vez que hemos terminado el colegio aparecen otras metas, como ingresar a la universidad a través de un examen, por eso Moisés experimenta un interés que se va complejizando.*

Clave A

2. *La conducta motivada se expresa como una inclinación selectiva hacia un determinado objeto. Así pues, si tengo interés por los libros de Filosofía dialéctica, estaré muy atento si en alguna librería venden libros de ese tipo; igualmente, si tengo interés por la música clásica, estaré muy concentrado cuando escuche ese tipo de música. Manuel manifiesta esa dirección o tendencia en su conducta de estudio hacia determinado curso, por lo tanto, expresa la realización de una conducta motivada.*

Clave D

3. *A veces nos sorprendemos por lo hábiles que son los pájaros cuando hacen su nido o cuando las hormigas recogen y llevan su alimento; pero, hay que tener en cuenta que dichas respuestas no son aprendidas y se desencadenan ante determinados estímulos. Dichas respuestas son innatas y típicas según cada especie, las cuales son conocidas como instintos.*

Clave C

4. *En el proceso de la motivación, el estado motivante juega un papel muy importante al preparar al sujeto para la acción, debido a que se siente con el interés y las ganas para alcanzar una meta u objetivo. Así pues, para comprar un helado previamente ha tenido que aparecer la necesidad y el deseo, esto es lo que nos impulsa a la acción en el caso de la conducta motivada y se va a manifestar con el consumo del objeto deseado; por ejemplo, llevar el helado a la boca para disfrutarlo.*

Clave C

5. *Si observamos a las personas que nos rodean, veremos que están en continua actividad; así, algunos suben a un carro y otros entran a un restaurante. Pero si nos preguntamos: ¿por qué?, la respuesta es porque en ellos aparecía previamente la idea y el interés de subir a ese carro o entrar a ese restaurante; a este interés le llamamos causa o motivo.*

Clave E

6. *Quizá el rasgo más característico de la actividad volitiva consiste en la libertad de elección que tenemos los seres humanos. La posibilidad de hacer o no hacer, escoger una vía o la otra, distingue la actividad humana de las reacciones más estereotipadas típicas en la conducta animal. El ejercicio de la libertad que predispone, además, la consciencia de las consecuencias de nuestras acciones trae como secuela natural el tener que asumir la responsabilidad por nuestras acciones.*

Clave C

7. *Motivos en pugna, examen de las desventajas y ventajas de una y otra opción, así como tensión psicológica en la persona, todas ellas caracterizan la fase de deliberación. Aunque la deliberación precede a la toma de decisiones, en realidad, no se siguen mecánicamente las fases, ya que aun después de tomada la decisión se pueden hacer reevaluaciones de los resultados y, por consiguiente, volver a entrar en fase de deliberación.*

Clave C

8. *Ser fácilmente influenciable define a la persona sugestionable. Por el contrario, decidir conforme los propios criterios y convicciones es prueba de independencia. Las opiniones ajenas son tomadas en consideración, pero no son determinantes principales de la conducta.*

Clave A

9. Atrapado sin salida, *conocida película protagonizada por Jack Nicholson, describe los efectos de una lesión en el lóbulo frontal conocida con el nombre de síndrome apático-abúlico. La apatía, aunque literalmente significa ausencia de emoción, clínicamente significa ausencia de motivos. En este caso, el paciente parece no tener metas, aspiraciones o ambiciones. En cambio, la falta de voluntad en la abulia hace de la persona un autómata o un mueble sin iniciativas propias.*

Clave B

10. *En todo acto voluntario hay plena conciencia de lo que se busca y de lo que se desea alcanzar, por ello se dice que está impulsado por motivaciones conscientes. Por el contrario, existen actos involuntarios que más bien obedecen a motivos no-conscientes. El psicoanálisis describe muchas de estas últimas situaciones; valga como ejemplo los llamados actos fallidos, que son errores o accidentes al hablar, al escribir o al actuar. Imagínese que al saludar a una persona —en una circunstancia en la que está apresurado— le dice por error "chau" en vez de "hola"; este acto involuntario obedece probablemente a un motivo inconsciente, no reflexionado, como es el hecho de no desear realmente habernos encontrado con él.*

Clave B

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. Señale una cualidad volitiva de la personalidad.

A) independencia
B) persistencia
C) decisión
D) deliberación
E) autonomía

2. Poner en consideración varias alternativas, antes de tomar una decisión, corresponde a la fase denominada

A) motivo.
B) objetivo.
C) deliberación.
D) decisión.
E) preocupación.

3. Al hecho de mantenerse en una decisión, pese a no ser racionalmente pertinente por no aceptar que nos hemos equivocado, se le denomina

A) persistencia.
B) decisión.
C) independencia.
D) libertad.
E) terquedad.

4. Saber qué se busca y por qué se busca corresponde a las fases del proceso volitivo denominadas

A) objetivo y motivo.
B) deliberación y decisión.
C) decisión y ejecución.
D) ejecución y corrección.
E) decisión y deliberación.

5. A diferencia del acto voluntario, el acto volitivo implica

A) intencionalidad.
B) obstáculos a superar.
C) conciencia y libertad.
D) existencia de motivos.
E) autonomía y decisión.

6. Si un paciente tiene motivos y deseos de realizar algo, pero no es capaz de realizar el esfuerzo para conseguirlo, estamos frente a un problema de

A) apatía.
B) abulia.
C) sugestibilidad.
D) indecisión.
E) deliberación.

7. ¿Qué enunciado se refiere al concepto de voluntad?

A) Quiero ser astronauta.
B) Voy a resolver esta práctica porque quiero ingresar en la Universidad.
C) Voy a la misa por insistencia de mi abuelita.
D) Cada vez que veo un perro tiemblo.
E) Me olvidé tu número telefónico.

8. *–"El domingo vamos al cine".*
–"No, mejor a la playa".
¿Qué fase del acto volitivo se está produciendo?

A) objetivo
B) motivo
C) deliberación
D) ejecución
E) verificación

9. *Abandonar una tarea que nos hemos propuesto, evidencia ausencia de*

A) independencia.
B) decisión.
C) perseverancia.
D) autodominio.
E) memoria.

10. *Si por error un médico causa lesiones a un paciente, dicha conducta evidencia ausencia de*

A) libertad.
B) conciencia.
C) deliberación.
D) perseverancia.
E) decisión.

11. *Se restablece el estado de equilibrio interno por medio de una serie de etapas con*

A) la voluntad.
B) el impulso y el objetivo.
C) la homeostasis.
D) el ciclo de la motivación.
E) la necesidad.

12. *La necesidad de superarse hace que Mario ingrese en la Universidad y que después sea el mejor en su profesión. De ahí que la motivación se caracteriza por ser*

A) cíclica.
B) compleja.
C) selectiva.
D) homeostática.
E) activa y persistente.

13. *Mientras que las necesidades en los animales son ....., en los seres humanos son .....*

A) postergables - impostergables.
B) innatas - genéticas.
C) irreprimibles - postergables.
D) reprimibles - conscientes.
E) inconscientes - impostergables.

14. *Las necesidades psicosociales son ..... y, además, son .....*

A) conscientes - innatas.
B) regulables - aprendidas.
C) postergables - inconscientes.
D) innatas - inconscientes.
E) reprimibles - genéticas.

15. *El ..... es el porqué de la conducta, en tanto que ..... es lo que se consigue en la actividad.*

A) fin - la necesidad
B) motivo - la meta
C) objetivo - el impulso
D) interés - la meta
E) motivo - la motivación

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

16. *Señale la expresión que denote la estructuración de un motivo.*

A) *Formar el concepto de lapicero.*
B) *Captar cualidades de los estímulos.*
C) *Recordar el título de un libro.*
D) *Hoy cocinaré un estofado de pollo.*
E) *Tener hambre.*

17. *En el ciclo de la motivación, la necesidad*

A) *supone un estado de equilibrio.*
B) *se produce después del motivo.*
C) *es un estado de carencia.*
D) *solo existe en el hombre.*
E) *siempre es de origen orgánico.*

18. *Señale la característica esencial de la motivación.*

A) *Representar el objeto de la necesidad.*
B) *Seleccionar y conseguir el estímulo.*
C) *Generar nuevas necesidades.*
D) *Impulsar y dirigir la conducta.*
E) *Ser activa y persistente.*

19. *Ante el hambre, aparece en Luis el interés de ir en busca de un cebiche. El deseo por el cebiche vendría a ser*

A) *una necesidad.*
B) *un motivo.*
C) *un estado motivante.*
D) *una conducta motivada.*
E) *un desequilibrio.*

20. *Un león utiliza su instinto de cazador para obtener su presa; le sirven para ello sus garras y sus dientes. Los seres humanos, en cambio, utilizamos herramientas, cocemos y condimentamos la comida, usamos platos y cubiertos, además, observamos ciertos modales y determinadas normas sociales cuando tenemos que alimentarnos. Por ello, se puede afirmar que las necesidades humanas*

A) *tienen siempre origen social.*
B) *son, en última instancia, de origen fisiológico.*
C) *son reprimibles pero impostergables.*
D) *tienen satisfacción socializada.*
E) *se satisfacen naturalmente.*

UNIDAD

7

Inteligencia y creatividad

- *Capítulo XVI: Inteligencia.*
- *Capítulo XVII: Desarrollo de la inteligencia.*
- *Capítulo XVIII: Creatividad.*

PSICOLOGÍA

Inteligencia y Creatividad

La inteligencia, que es la que permite la adaptación, mediante la construcción de categorías, de la ordenación del tiempo y del espacio, de las relaciones entre las cosas y entre los fenómenos, también descubre la finitud de la vida humana, la contingencia del nacimiento, la imposibilidad de comprender el sentido de la vida.

Por un lado, es condición necesaria para la supervivencia por el conocimiento, y por otro, descubre cosas que no se deseaban saber y que marcan los límites de su comprensión.

Ricardo H. Ruiz

INTELIGENCIA

Capítulo XVI

Objetivos

- *Comprender la naturaleza de la inteligencia humana evaluando críticamente las propuestas teóricas que la describen y explican.*
- *Valorar su significación en las diferentes áreas de la actividad personal.*

Introducción

Motivo de orgullo para la humanidad, preocupación y anhelo de los padres –respecto al desarrollo de sus hijos–, herramienta de aprendizaje, factor adaptativo a nivel de especie, mito social sobredimensionado y convertido en objeto de consumo..., he aquí la inteligencia.

La inteligencia puede ser abordada desde distintas aristas. Desde la perspectiva científica, nos preocupa indagar su naturaleza, sus distintas formas de existencia, los factores que pueden incidir positiva o negativamente en su desarrollo, sus posibilidades de crecimiento y su importancia en el conjunto de la personalidad.

Es un tema polémico y no ha estado libre del influjo de concepciones ideológicas racistas y biologicistas, las cuales han entrampado su investigación científica. Y esto no solo en tiempos pasados, sino inclusive en la etapa contemporánea: en el marco de los avances de la Biología, del "proyecto genoma humano" y las pretensiones de algunos científicos de explicar las diferencias individuales, exclusivamente en función de las diferencias genéticas.

Existe además, todo un conjunto de interrogantes que de seguro inquietan su curiosidad: ¿sabe cuál es su nivel intelectual?, ¿puede eso incidir en su éxito profesional?, y si fuese así, ¿de qué manera?, ¿tiene algún tipo de inteligencia dominante?, ¿podemos construir máquinas inteligentes?, ¿cuán semejante es su inteligencia respecto a la de tus padres?, ¿cómo explicar el caso de los genios? En el presente capítulo trataremos de explicar estos y otros interrogantes.

1 Definición

Empecemos analizando las siguientes situaciones:

- Un chimpancé logra ordenar cajas, unas sobre otras, de tal manera que logra alcanzar bananas inicialmente inasequibles para él.
- Un futbolista resuelve rápida y adecuadamente una situación complicada presentada en el campo de juego.
- Un estudiante halla el valor de un ángulo en un problema de geometría que no había desarrollo con anterioridad.

En todas estas situaciones se presentan problemas que han sido resueltos con eficacia. Si, además, los problemas no eran conocidos previamente por el sujeto, entonces, se puede afirmar que han presentado conductas inteligentes.

> La inteligencia puede, por ello, ser definida como el uso de las capacidades y habilidades para solucionar problemas nuevos. Está presente en el hombre y en el animal, además, se evidencia en las situaciones más diversas.

Para comprender mejor esta definición, tenemos que pasar revista a otros conceptos íntimamente relacionados con la inteligencia: **aptitud y capacidad**.

1.1. APTITUDES

Son las particularidades anátomo-fisiológicas de la personalidad que sirven de base o punto de partida para el desarrollo de las capacidades[1].

El cerebro humano, en especial, tiene un conjunto de peculiares características que son la base de desarrollo para la formación de capacidades. Por ello, desde su primera infancia el ser humano es capaz de adquirir, por ejemplo, capacidades verbales. Resulta sorprendente que el hombre, con un cerebro en buenas condiciones biológicas, pueda aprender el idioma de su entorno cultural a una edad tan temprana.

Se afirma, por ello, que el cerebro humano, a diferencia del cerebro animal, posee elementos biológicos (por ejemplo, la conectividad neuronal, la velocidad de conducción del impulso nervioso, la especialización funcional de ciertas áreas, etc.) que son condición para el desarrollo de las capacidades musicales, perceptuales, verbales, numéricas, etc.

[1] SMIRNOV A., RUBINSTEIN S., LEONTIEV A. y TIEPLÓV B. *Psicología*. p. 436.

Sin embargo, estas potencialidades podrían truncarse en su desarrollo por falta de estimulación, sobre todo si dicha estimulación no se produce en determinados momentos claves del desarrollo que denominamos periodos críticos (el no usar un ojo en los primeros meses de vida, por ejemplo, anula la posibilidad de la visión binocular).

Nota

En otras acepciones[2] se define aptitud no solo como el conjunto de condiciones anátomo-fisiológicas, sino como toda condición (inclusive psicológica) que es prerrequisito para el aprendizaje de ciertos contenidos o la adquisición de ciertas conductas. Así, por ejemplo, al hablar de aptitud académica se hace referencia al conjunto de procesos racionales que el estudiante debe tener como condición necesaria para iniciar su preparación científica. En el mismo sentido, para aprender a escribir, el niño debe tener como condición previa aptitudes de coordinación psicomotriz fina.

1.2. CAPACIDADES

Cuando un arquitecto hace un plano, necesita poner en práctica su sentido de **orientación espacial**, sin ello no podría hacer diseños con adecuadas proporciones y dimensiones. Del mismo modo, un administrador necesita de un gran sentido de organización para planificar tareas y distribuir funciones. La facilidad para sintetizar un discurso con rigurosa coherencia lógica distingue la labor del orador. El oído musical es el requisito para el compositor, el sonidista o arreglista, sin el cual no podrían hacer una adecuada apreciación o producción artística.

Pues bien, todas las cualidades señaladas, necesarias para el desempeño de estas actividades, constituyen nuestras capacidades, las cuales se definen, por ello, como las **cualidades psíquicas de la personalidad que son necesarias para realizar con éxito determinadas actividades, sean estas intelectuales, artísticas o motrices.**

Las capacidades no son innatas, se desarrollan en la actividad y sobre la base de las aptitudes (peculiaridades anátomo-fisiológicas). Así, por ejemplo, las peculiaridades del hemisferio derecho son la base sobre la cual se desarrolla la imaginación creadora, así como las del hemisferio izquierdo lo son para el desarrollo del análisis lógico-matemático.

[2] *Diccionario de pedagogía y psicología*. Cultura S.A., 1999.

Las capacidades se desarrollan sobre la base de aptitudes, pero no al margen de la actividad: la actividad del niño con su cuerpo y la manipulación de objetos son determinantes para el desarrollo de la orientación espacial, la actividad lectora estimula la imaginación creadora, la actividad escolar permite el desarrollo de capacidades matemáticas, etc. Sin la actividad, las aptitudes simplemente no darían lugar por sí mismas al desarrollo de capacidades.

APTITUDES	CAPACIDADES
Son las condiciones para la formación de las capacidades; asimismo, están relacionadas con las particularidades anátomo-fisiológicas que forman las diferencias innatas de las personas. *Ejemplo* • La rapidez para la formación y la estabilidad de los reflejos condicionados. • La rapidez para la formación y la estabilidad de las reacciones de inhibición (tipo de actividad nerviosa superior). • La agudeza visual, auditiva y otras cualidades sensoriales.	Son cualidades psíquicas que se forman y desarrollan en la actividad del sujeto; se caracterizan por lo siguiente: • Están bajo la influencia de la experiencia social. • A medida que esta actividad sea variada y compleja se desarrollan las capacidades. • Es necesaria la asimilación y la utilización creadora de los conocimientos, además de los hábitos. *Ejemplo* Capacidades cognitivas, psicomotrices, de comunicación, afectividad, inserción social, etcétera.

Los distintos autores que se han encargado del estudio de la inteligencia la definen, por lo general, en torno a estos dos conceptos que acabamos de explicar. Sin embargo, en la medida que no hay unanimidad sobre cómo definirla, se hace necesario revisar algunas de las definiciones que sobre ella se han planteado.

2 Otras definiciones de inteligencia

A continuación, dado que la inteligencia es un concepto polémico, presentamos las definiciones propuestas por tres importantes teóricos:

+ **Lewis Terman (1921).** Es uno de los primeros investigadores de la inteligencia que desarrolló la escala de inteligencia Stanford-Binet. Definió la inteligencia como **la capacidad para pensar de manera abstracta**.

- **Jean Piaget (1952)**. Psicólogo suizo que aplicó su amplio conocimiento de la Biología, la Filosofía y la Lógica a observaciones meticulosas sobre los niños y construyó una compleja teoría sobre el desarrollo de la inteligencia. Definió la inteligencia como **la capacidad para adaptarse al ambiente**.

- **David Weschler (1944)**. Desarrolló un test de inteligencia para todas las edades. Formuló una definición práctica: **la capacidad para "actuar" con un propósito concreto, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con el ambiente.**

3 FACTORES QUE DETERMINAN LA INTELIGENCIA

Al igual que la polémica en torno a la definición de inteligencia existe otra centrada en los factores que la determinan: ¿de qué depende nuestra capacidad intelectual?, ¿cuánto de nuestro nivel y tipo predominante de inteligencia está determinado por lo biológico y cuánto por lo social?

No existe una respuesta absoluta para tal pregunta ya que se trata de un problema en el que no se pueden diseñar experimentos, que carezcan de ambigüedad, para determinar una relación de causa-efecto. Por ello, diferentes autores asumen la importancia de la interacción entre ambos factores: biológico y ambiental.

3.1. FACTOR BIOLÓGICO

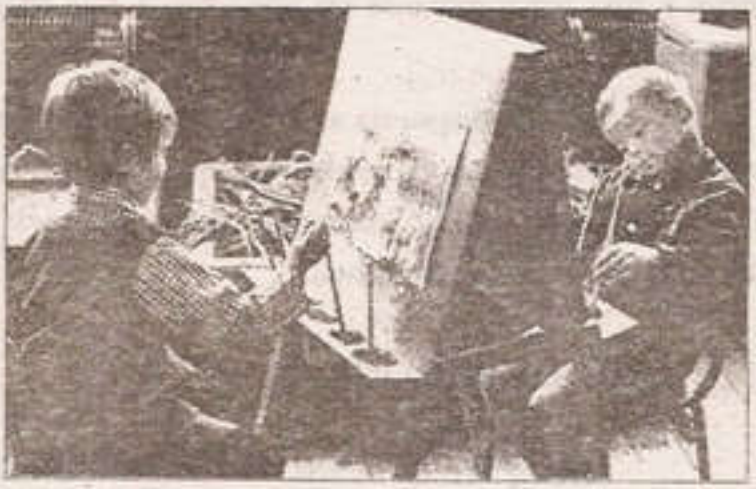
Las **características anátomo-fisiológicas** de nuestro sistema nervioso son los primeros factores biológicos a tomar en cuenta. La plasticidad[3] o flexibilidad del sistema nervioso es un claro ejemplo de ello. Existe una gran plasticidad, sobre todo en los primeros años de vida; ello determina una diversidad de posibles aprendizajes y desarrollo de múltiples capacidades. Incluso, cuando se produce daño cerebral en un hemisferio, el otro puede reemplazarlo funcionalmente. Hay reportes que informan de infantes que pese a haber perdido el hemisferio cerebral izquierdo (hemisferio dominante para el lenguaje) han aprendido a hablar. Esta plasticidad, sin embargo, disminuye con la edad, de manera que cuando un adolescente o un adulto pierden un hemisferio, sufren un deterioro drástico con escasas posibilidades de recuperación. Todo ello demuestra que la plasticidad cerebral alcanza su techo máximo en los primeros años de vida.

3 GARDNER, Howard. *Estructuras de la mente; La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. 1983. pp. 51-52.

Existen, además, **factores genéticos** involucrados en el desarrollo de la capacidad intelectual. Los primeros estudios que atribuyeron un papel determinante al aspecto hereditario en la inteligencia corresponden a Galton, psicólogo británico defensor de la pureza genética de la raza que justificó los privilegios de determinada clase social, en función de capacidades innatas al asumir que existen razas intelectualmente superiores.

Los estudios que han intentado conocer la incidencia de la genética en la inteligencia se han constituido para investigar la semejanza intelectual a partir de la semejanza genética. De esta forma se ha descubierto que la semejanza intelectual entre padres e hijos es menor que la que existe entre hermanos de los mismos padres, y esta es menor comparada con la semejanza entre gemelos, semejanza que llega incluso a un 92% sobre todo cuando estos han sido criados en el mismo medio social-familiar. De esto se concluye que cuanto más próximos se hallen genéticamente dos individuos, mayor es la semejanza en sus niveles intelectuales. Las investigaciones llevadas a cabo con gemelos son, sin embargo, limitadas y no es posible, por ello, establecer una conclusión definitiva.

La influencia de la genética es particularmente evidente cuando existen problemas de retardo mental debido a alteraciones cromosómicas como en el síndrome de Down o problemas hormonales como el déficit de tiroxina o hipotiroidismo en la niñez.



Trisomía del par cromosómico 21: alteración genética generadora del síndrome de Down, uno de sus principales efectos es casi siempre el retardo mental. Ello evidencia la importancia del factor biológico como condición para el desarrollo de la inteligencia.

Resulta innegable la importancia del factor biológico en el desarrollo intelectual; sin embargo, sería una postura radical asumir la posición que defienden algunos investigadores acerca de que la inteligencia está determinada genéticamente, despreciando así el papel que la estimulación social, la educación y la cultura tienen en su desarrollo.

3.2. FACTOR SOCIAL AMBIENTAL

Como ya se dijo, lo biológico es condición, premisa y potencialidad; pero, sin estimulación, toda potencialidad se trunca. Es necesario, por lo tanto, referirnos al conjunto de condiciones del entorno ambiental, social y cultural que permiten o dificultan el desarrollo de la inteligencia.

3.2.1. Condiciones estructurales

Son constituidas por las condiciones materiales de existencia, las cuales dependen de la pertenencia a una clase social. La precariedad en estas condiciones puede verse reflejada, por ejemplo, en la alimentación: una grave desnutrición durante los primeros años de vida del infante genera un retraso en su desarrollo intelectual; al afectar el desarrollo cerebral, afecta además su respuesta de orientación y su capacidad para prestar atención. La alimentación como variable que afecta la inteligencia puede también evidenciarse en el periodo de gestación. La alimentación deficiente de mujeres gestantes aumentaría el porcentaje de niños con cerebros defectuosos en las clases empobrecidas. Algunas investigaciones han mostrado que los hijos de mujeres de clases bajas, quienes recibieron suplementos vitamínicos durante el embarazo, tienen a la edad de tres o cuatro años mayor CI (cociente intelectual) que otros niños cuyas madres no recibieron vitaminas.

La desnutrición es un problema social que afecta a millones de personas en el mundo; las consecuencias en el plano psicológico e intelectual son severas: bajos niveles de concentración, además, razonamiento lógico, numérico y verbal en niveles inferiores; es decir, consecuencias severas en la formación de la personalidad.

3.2.2. Condiciones relacionales

Los vínculos afectivos con los padres son de singular importancia para el desarrollo intelectual de los niños. Una relación de apego positivo favorece la actividad autónoma del infante y esta, a su vez, facilita su actividad exploratoria; con esto se enriquece su diversidad de experiencias y, por lo tanto, el desarrollo de sus capacidades.

El clima familiar, la actitud de los padres, el estilo y las pautas de crianza, tan relevantes para el desarrollo de la autoestima, son vitales para el desarrollo de las múltiples inteligencias.

Las expectativas positivas puestas en los niños terminan formando las cualidades que presuponíamos podían desarrollar; dicho de otro modo, tratar a los niños como personas inteligentes influye para que realmente lo sean. A su vez, niños que desde pequeños han escuchado mensajes como *Tú no entiendes* o *Cállate, tú que vas a saber* presentan dificultades para desarrollar su capacidad intelectual.

Las actitudes adquiridas a temprana edad afectan también el éxito académico y el CI Por ejemplo, existen diferencias notables entre individuos conformistas y aquellos que no lo son. Las personas conformistas suelen tener mayor inhibición emocional, son más miedosas y angustiadas, más autoritarias, más convencionales y presentan menor tolerancia en cuestiones de religión, moral y sexo. Solucionan problemas según pautas convencionales, aun cuando estas no funcionen en una nueva situación.

3.2.3. Oportunidades culturales

La duración y la calidad de la enseñanza influyen de manera notable en el desarrollo de la inteligencia. De los estudios con gemelos se ha establecido que la correlación entre las diferencias de CI y diferencias en la enseñanza llega a un 97%. Una correlación altísima que demuestra **que a mayor calidad de la enseñanza recibida por los niños, mayor cociente intelectual.**

Igualmente, cuando los niños dejan de estudiar, su CI disminuye; a la inversa, el CI aumenta (según algunas investigaciones hasta en 11 puntos) si los niños continúan sus estudios.

Niños de una tribu juegan con el cubo mágico. Mediante este juego los niños evidencian sus aptitudes para la manipulación de objetos, percepción espacial y razonamiento abstracto. Fíjese, a pesar de sus condiciones de pobreza, presentan estas y otras aptitudes. ¿Qué pasaría si les proporcionamos una formación educativa que potencie dichas aptitudes?

Importante

CÓMO AFECTA A LOS NIÑOS EL TRABAJO DE LA MADRE

El trabajo de la madre. La mayor parte de la investigación sobre como afecta a los hijos el trabajo de la madre no ha enfocado el tipo de trabajo que realiza ni las exigencias del mismo, sino si trabaja por un sueldo. Gran parte de la investigación se refiere a la época cuando la madre trabajadora era la excepción antes que la norma. En la actualidad, casi siete de cada diez mujeres casadas y con hijos menores de 18 años, y ocho de cada diez madres solteras, forman parte de la fuerza laboral. Con más de la mitad de todas las nuevas madres como trabajadoras activas poco después de dar a luz, muchos niños nunca han conocido un tiempo en que sus madres no estén trabajando.

¿Cómo afecta el empleo de la madre a sus hijos? La investigación ha demostrado varios beneficios y pocas desventajas. Su influencia se ve afectada por factores relacionados con el niño como edad, sexo, temperamento y personalidad; factores relacionados con la madre, como si su trabajo es de tiempo parcial o completo, cómo se siente con respecto al trabajo, y si tiene un compañero que la apoye; y factores sociales como el estatus socioeconómico de la familia, y el tipo de cuidado que el niño recibe.

El estado psicológico de la madre. A pesar del sentimiento de culpa que muchas madres trabajadoras sienten por estar lejos de sus hijos, a menudo las mujeres que tienen un empleo se sienten más competentes, económicamente mas seguras y más responsables de su propia vida. [...]

[...] Entre más satisfecha esté una mujer con su vida, mejor será su papel como madre. Este efecto se siente en cualquier nivel socioeconómico, pero es mucho más significativo en quienes tienen ingresos más bajos, en especial las madres solteras que cuentan con poca educación. La investigación indica tasas más bajas de abuso infantil en las madres que trabajan tiempo completo, en comparación con quienes tienen empleos parciales o permanecen en casa (Gelles, 1987).

SUJOMLINSKI, V. *Pensamiento Pedagógico*. pp. 92-93.

4 Teorías de la inteligencia

La inteligencia es un concepto destinado a explicar por qué algunas personas rinden mejor que otras en determinadas actividades o resuelven situaciones problemáticas con facilidad. Es evidente que el término **inteligente** puede implicar diversos significados; por ejemplo, si una persona viviera en una tribu ashaninka, su criterio para percibir la inteligencia de las personas sería muy distinto al que utilizaría un habitante de una zona urbanizada de Lima. Así, para el miembro de la tribu ashaninka, una inteligencia superior estaría representada por aquellas habilidades en la sobrevivencia y la dirección del grupo para superar las adversidades de la naturaleza, en tanto que para el habitante limeño la inteligencia estaría representada por aquella persona capaz de enfrentarse a los cambios del mundo competitivo propio de la influencia de una economía de mercado.

Para la mayoría de los expertos, la inteligencia es la capacidad de una persona para dar muestras de "una conducta adaptativa orientada hacia metas". La conducta inteligente refleja la capacidad para adaptarse aprendiendo de la experiencia, resolviendo problemas y razonando con claridad. Existen, sin embargo, variados planteamientos respecto a su naturaleza y a las distintas modalidades en que esta puede presentarse. Revisemos algunas teorías que intentan explicarla.

4.1. TEORÍA BIFACTORIAL DE CHARLES SPEARMAN (1863-1945)

Spearman plantea que en la ejecución de la actividad intelectual se distinguen dos factores:

4.1.1. Inteligencia general (factor G)

La define como la **capacidad de establecer relaciones rápidamente y usarlas con eficacia.** Es común a todas las actividades intelectuales y su naturaleza es innata. Si se quiere expresar el factor G, de una manera metafórica, se podría decir que la inteligencia general es una especie de energía que fluye como corriente de agua hacia diferentes direcciones.

Spearman llega a establecer el factor G a raíz de la impresión que le causan los estudiantes que destacan en un área (por ejemplo, razonamiento verbal), quienes también suelen tener puntuaciones más elevadas que el promedio en las restantes áreas, por ejemplo, en la capacidad espacial. Spearman creía que el factor G estaba en la base de todo el comportamiento inteligente, desde una actuación destacada en la escuela hasta el desempeño profesional y laboral.

Las habilidades numéricas son destrezas aprendidas que Spearman consideró dentro de su noción de inteligencia específica.

4.1.2. Inteligencia específica (factor S)

Spearman también se percató de que las capacidades intelectuales son variables según las conductas específicas que se realicen (a esto se le llama factor S); pero, estas capacidades intelectuales específicas (verbal, numérica, espacial, etc.) tienen su sustento en la inteligencia general (factor G).

4.2. TEORÍA MULTIFACTORIAL DE THURSTONE[4] (1887-1995)

Planteó su teoría a partir de una investigación: administró 56 test diferentes a la gente y al analizar matemáticamente los resultados identificó siete tipos de **cualidades mentales primarias**, las cuales son relativamente independientes entre sí.

4.2.1. Fluidez verbal (F)

Capacidad para evocar rápidamente palabras y conceptos.

Ejemplo

- Mencione seguidamente cinco nombres de vegetales que empiecen con la letra L.
- Verbalice todas las palabras relacionadas con el término grande.

[4] Louis L. Thurstone (1887-1955): Inició sus estudios de Psicología luego de haber trabajado en el campo de la ingeniería electrónica. Sus trabajos impulsaron el campo de la psicometría, sobre todo en el análisis factorial de la inteligencia.

4.2.2. Comprensión verbal (V)

Capacidad de entender y utilizar con eficacia el significado de signos verbales.

Ejemplo

Marque con una equis (x) el significado de la siguiente palabra: **pulcro**

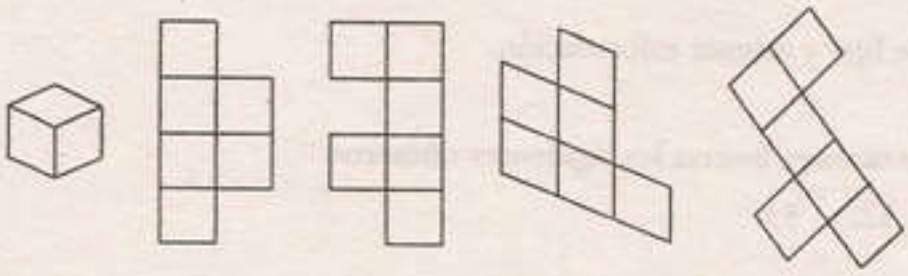
- persona osada ( )
- atuendo religioso ( )
- persona limpia ( )
- enajenado ( )
- cualidad ( )

La comprensión verbal se evidencia en el análisis de textos y la fluidez verbal en la producción oral y escrita. En la prueba construida por Thurstone se utilizaron problemas de sinonimia y se indicó escribir palabras que empezaran con una letra determinada. Todo ello para medir comprensión y fluidez verbal, respectivamente.

4.2.3. Capacidad espacial (S)

Capacidad de captar objetos en el espacio y en sus diferentes dimensiones. Implica la habilidad para reconocer una figura cuya posición en el espacio ha cambiado.

¿Cuál de las siguientes representaciones es la figura modelo?



4.2.4. Velocidad perceptual (P)

Habilidad para detectar con rapidez las semejanzas y las diferencias entre distintos estímulos.

Marque la letra que tiene atributos o características similares a las letras del primer grupo.

OSC | TEUZ
1 2 3 4

4.2.5. Razonamiento (R)

Capacidad de percibir y utilizar relaciones abstractas, además de combinar experiencias pasadas para resolver problemas nuevos.

Ejemplo

LECHE: VACA; VINO: .....

4.2.6. Aptitud numérica (N)

Capacidad de efectuar operaciones numéricas y de resolver problemas mediante el manejo de símbolos numéricos.

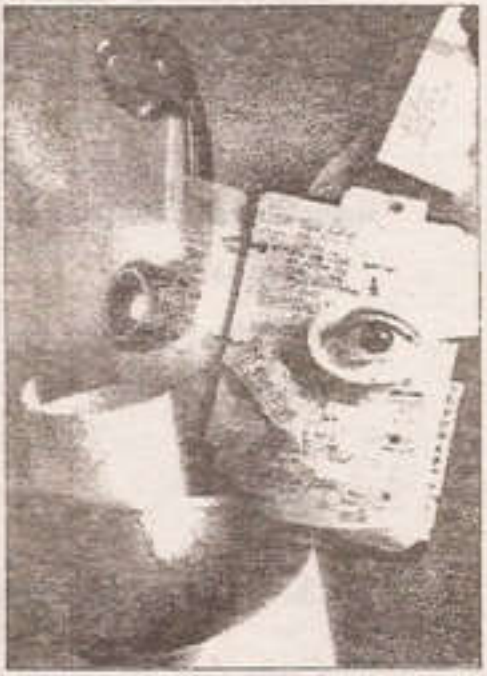
Ejemplo

Complete la siguiente serie:

6 ..... 28 ..... 50 72

En una carrera, si la velocidad de Leonor era 4/5 de la de Alicia y la de Sofía era 3/4 de la de Leonor, ¿cuántas veces la velocidad de Alicia era el promedio de las velocidades de los dos corredores restantes?

Respuesta: 10/3



El volumen de información que se puede almacenar (memoria) en determinado lapso es tomado en consideración por diversas teorías y test de inteligencia. La escala Weschler evalúa, por ejemplo, la memoria inmediata de dígitos.

4.2.7. Memoria (M)

Capacidad de fijar y retener información.

Ejemplo

Mencione de manera inversa los siguientes números:

89; 75; 32; 83

4.3. TEORÍA DE LA INTELIGENCIA DE THORNDIKE[5]

Este autor rechaza el concepto de que la inteligencia sea una facultad unitaria; para él no hay una inteligencia, sino una suma de inteligencias. Esto quiere decir que la inteligencia está integrada por múltiples factores que responden a capacidades diferentes unas de otras, pero en ciertas actividades mentales se combinan y pueden formar configuraciones de las cuales se distinguen tres tipos de inteligencia.

[5] Edward Lee Thorndike (1874-1949): Psicólogo estadounidense, discípulo de J.M. Cattell, que realizó importantes investigaciones en torno a la inteligencia animal. Desde 1899 y por sugerencia de Cattell se orientó al estudio de la inteligencia de niños y adolescentes, así como a la construcción de test mentales.

4.3.1. Inteligencia social

Es el uso de nuestras capacidades para solucionar problemas relacionados con las relaciones interpersonales.

Ejemplo

Las cualidades sociales que presenta un vendedor de autos para persuadir y convencer al cliente de que adquiera dicho producto.

El juego colectivo es un mecanismo de aprendizaje para el desarrollo de habilidades sociales.

4.3.2. Inteligencia concreta

Implica la facilidad que tiene el sujeto para realizar eventos y situaciones prácticas que exigen manipulaciones de objetos concretos.

Ejemplo

La habilidad que muestra un mecánico para armar y desarmar el motor de una avioneta.

4.3.3. Inteligencia abstracta

Consiste en la capacidad y habilidad que muestra un sujeto para pensar y resolver problemas mediante el manejo de símbolos verbales, numéricos y figuras imaginarias.

Ejemplo

Encontrar la medida de la hipotenusa de un triángulo rectángulo si se sabe que sus catetos miden 10 cm cada uno.

4.4. TEORÍA DE LA ESTRUCTURA DEL INTELECTO DE GUILFORD[6]

Guilford realiza su investigación utilizando el análisis factorial, el cual es un método estadístico que permite al investigador identificar núcleos de una prueba que mide una cualidad común. Por ejemplo, las personas que rinden bien en temas relacionados con el vocabulario, a menudo, también tienen un buen rendimiento en la comprensión de lectura. Este núcleo ayuda a definir un factor de inteligencia verbal. Guilford propone que los factores de la inteligencia se relacionan con un modelo tridimensional cuyas dimensiones son las siguientes:

[6] J. Guilford (1879-1987): Psicólogo norteamericano que dirigió su trabajo hacia la elaboración de un modelo tridimensional de la estructura intelectual, usando para ello métodos psicométricos y análisis de la personalidad. Realizó importantes investigaciones sobre la creatividad. Destacan sus obras: *Personalidad* (1959), *Análisis de la inteligencia* (1971) y *Fundamentos estadísticos en Psicología y educación* (1973).

4.4.1. Operaciones

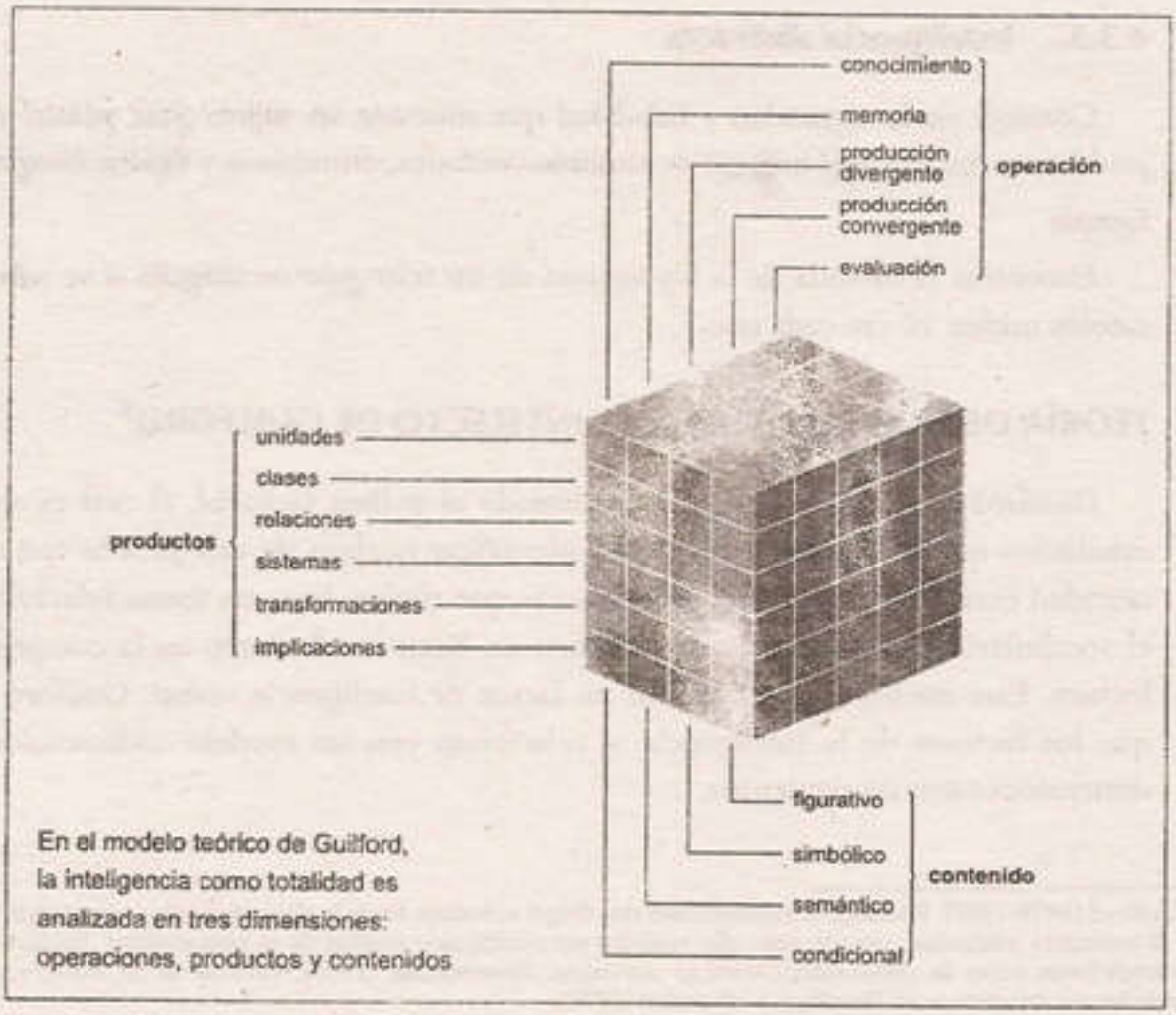
Involucra el acto de pensar o cómo se procesa la información. Dichas operaciones son la evaluación, el pensamiento convergente, el pensamiento divergente, la memoria y las cogniciones.

4.4.2. Contenidos

Implica los elementos incluidos al procesar la información, es decir, los términos en que pensamos, los cuales son figurativo, simbólico, semántico y conductual.

4.4.3. Productos

Son los que obtenemos o las ideas que encontramos. Pueden ser unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Guilford propone así que la inteligencia está formada por 120 factores que surgen de la correlación de estos tres componentes (cinco operaciones, cuatro contenidos y seis productos). Posteriormente, divide el componente figurativo en dos y resultan, finalmente, 150 factores intelectuales.



En el modelo teórico de Guilford, la inteligencia como totalidad es analizada en tres dimensiones: operaciones, productos y contenidos

4.5. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Recientemente, el psicólogo Howard Gardner (1983) amplió el concepto de Thurstone. En lugar de realizar el tipo de análisis matemático practicado por este, Gardner analizó la importancia de las diferentes cualidades en diferentes épocas y culturas; desde las sociedades cazadoras y los grupos de trabajo japoneses hasta las aulas norteamericanas. Estudió los informes referidos a personas con cualidades excepcionales, incluyendo las personas que destacan en una sola cualidad. Por ejemplo, la gente que padece el **síndrome del sabio** alcanza puntuaciones que corresponden al extremo inferior en los test de inteligencia, pero poseen increíbles cualidades específicas (por ejemplo, en computación, dibujo o memoria musical). Es posible que esta gente carezca de capacidad lingüística y, sin embargo, pueda hacer cálculos numéricos con tal rapidez y exactitud como una calculadora electrónica o ser capaz de identificar casi instantáneamente el día de la semana que corresponda a una fecha histórica dada.

Sobre la base de esta evidencia, Gardner sostuvo que no tenemos una inteligencia, sino múltiples inteligencias, cada una independiente de las otras.

La capacidad de utilizar el cuerpo, tanto para expresarse como para realizar tareas específicas, depende de la Inteligencia físico-cinestésica. Los mimos, por ejemplo, utilizan gestos y movimientos para comunicar un número ilimitado de significados.

4.5.1. Inteligencia lógico-matemática

Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Dos de los mejores pensadores lógico-matemáticos fueron Galileo Galilei e Isaac Newton. En 1609, Galileo fue el primero en estudiar el cielo con un telescopio: utilizó sus observaciones para intentar convencer a la gente de que la Tierra orbitaba alrededor del Sol, y no al revés. Isaac Newton descubrió los principios de la gravedad e hizo avanzar el trabajo de Galileo. Explicó cómo la gravedad mantiene los planetas en órbita alrededor del Sol y desarrolló un sistema de matemáticas conocido como cálculo diferencial que utilizó para expresar sus teorías.

4.5.2. Inteligencia lingüística

Es la capacidad para usar adecuadamente las palabras de manera oral o escrita. Las sociedades han sido configuradas, mantenidas por el lenguaje. Tanto las preliterarias como las más avanzadas usaron siempre palabras, poemas, canciones e historias para conservar de una generación a otra su identidad como comunidades.

La capacidad para comprender a otras personas y la sensibilidad a la disposición de los demás, sobre como piensan o sienten, define la inteligencia interpersonal. Políticos, maestros y terapeutas deben poseer un gran desarrollo de este tipo de inteligencia. En la foto, el terapeuta Carl Rogers en una sesión grupal.

4.5.3. Inteligencia espacial

Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Los ingenieros y científicos se basan en su inteligencia espacial para visualizar mecanismos y procesos. Se dice que Nikola Tesla, inventor del motor de la corriente alterna, podía **proyectar** ante sus ojos una imagen completa con todo detalle de cada parte de esta máquina.

4.5.4. Inteligencia musical

Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. El talento musical surge a menudo a una edad muy temprana en individuos dotados. El violinista Yehudi Menuhin fue introducido a hurtadillas por sus padres a la edad de tres años en las actuaciones de la Orquesta de San Francisco, y quedó tan encantado con la experiencia que pidió un violín, así como lecciones, para el día de su cumpleaños. Solo unas pocas personas notables tienen mentes que parecen *segregar* música.

4.5.5. Inteligencia cinestésico-corporal

Consiste en la habilidad para usar los movimientos del cuerpo como medio de autoexpresión.

Igual que los músicos, a los bailarines les resulta difícil descubrir esta inteligencia con un lenguaje concreto. Isadora Duncan comentó: "Si pudiera decirle lo que es, no lo habría bailado". Los atletas experimentan a menudo la misma dificultad para articular cómo logran hacer lo que hacen.

4.5.6. Inteligencia interpersonal

Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Annie Sullivan, una maestra del siglo XIX, tuvo que comprender primero a Helen Keller, una niña sorda y ciega, antes de poder comunicarse con ella y educarla.

4.5.7. Inteligencia intrapersonal

Consiste en la habilidad de comprenderse uno mismo. Como la inteligencia intrapersonal es por definición un proceso privado, solo puede ser realmente observada cuando se combina con otras formas expresivas de inteligencia. Un cantautor como Bod Dylan, por ejemplo, tiene que utilizar la inteligencia musical y lingüística para transmitir su propio conocimiento intrapersonal.

4.5.8. Inteligencia naturalista

Consiste en el entendimiento del mundo natural, incluyendo plantas y animales, y la observación científica de la naturaleza. La conforman las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

5 Medición de la inteligencia

Los primeros intentos de efectuar mediciones de la inteligencia se remontan al siglo XIX, cuando Francis Galton desarrolló algunos métodos para la descripción numérica de las capacidades mentales. Galton estaba convencido de que la capacidad mental era hereditaria e intentó demostrarlo con estudios biográficos, genealógicos y antropométricos (medición de rasgos físicos). Este investigador afirmaba: "... por cada decena de hombres geniales que tiene algún pariente famoso, encontraremos 3 ó 4 padres eminentes, 4 ó 5 hermanos notables y 5 ó 6 hijos notables..., lo cual demuestra que la genialidad es hereditaria" (Hereditary Genius, 1869). Galton estaba convencido de que no solo la genialidad se hereda, sino que ciertas razas eran superiores a otras en cuanto a capacidad intelectual. Como hijo de un acaudalado banquero, Galton quería encontrar una ley natural que justifique sus privilegios sociales.

Aunque Galton fue el primero en hacer estudios cuantitativos en torno a la inteligencia, los creadores del primer **test de inteligencia** fueron los franceses Alfred Binet y Theodore Simon en 1905. El objetivo de estos investigadores, por encargo del Ministerio de Instrucción Pública de Francia, era la elaboración de un instrumento de medición que les permitiese seleccionar estudiantes **débiles mentales** con el propósito de organizar una enseñanza adecuada para este tipo de alumnos.

Años más tarde, Lewis Terman perfeccionó el test de Binet-Simon con una prueba que se conoce con el nombre de Stanford-Binet. Este tipo de pruebas utiliza el concepto de **edad mental** para referirse a la población de cierta edad a la que uno pertenece, pero no por los años que uno tenga, sino porque su rendimiento intelectual coincide con el promedio hallado en personas de dicha edad.

Así, un niño de cuatro años de edad cronológica puede tener una edad mental de seis años si resuelve problemas de un test como lo hace el promedio de niños de seis años de edad.

Se le debe también a Lewis Terman haber propuesto el famoso cociente intelectual (CI) cuya fórmula es la siguiente:

$$CI = \frac{\text{edad mental}}{\text{edad cronológica}} \times 100$$

La medición psicológica solo es indirecta y aproximada. Los críticos de la psicometría afirman que el CI valora solo la capacidad del individuo para responder preguntas en un test y no su capacidad para solucionar problemas que sean importantes en un ambiente cultural determinado.

Terman establece que una puntuación de 100 corresponde a una persona con inteligencia promedio, pero esta medición tiene una seria limitación: la edad mental como variable solo tiene sentido hasta cierta edad; es decir, se entiende que una edad mental de siete años es superior a una de tres años, pero no podríamos decir lo mismo de una persona de 27 con respecto de una de 23.

Ahora veamos un ejemplo de como se aplica la fórmula arriba mencionada:

Supongamos que un niño de ocho años de edad cronológica alcanza una edad mental de ocho años seis meses. ¿Cuál será su cociente intelectual?

Como las edades no se dan en años exactos, debe convertirse todo a meses.

Edad mental: $8(12)+6=102$ meses

Edad cronológica: $8(12)=96$ meses

$$CI = \frac{102\ \text{m}}{96\ \text{m}} \times 100 = 106$$

En función de este cociente intelectual se diagnostica una categoría intelectual a partir de una escala previamente elaborada. Aquí mostramos la clasificación elaborada por David Weschler[7].

COCIENTE INTELECTUAL	CLASIFICACIÓN
130 a más	Muy superior
120 a 129	Superior
110 a 119	Normal brillante
90 a 109	Normal promedio
80 a 89	Normal inferior
70 a 79	Fronterizo
69 o menos	Retardo mental

[7] David, Weschler (1896-1981): Psicólogo estadounidense que estudió los alcances de la inteligencia y diseñó varias pruebas de diagnóstico intelectual.

En nuestro ejemplo, el niño evaluado estaría ubicado en la categoría normal promedio, dado que ha obtenido un CI de 106. El niño evaluado tiene un funcionamiento mental acorde con su edad cronológica.

5.1. CRÍTICA A LOS TEST DE INTELIGENCIA

Además de la observación, aceptada y conocida, de que la medición psicológica es solo aproximada e indirecta, una de las críticas más serias que se plantean a los test de inteligencia es lo referente a su contenido: solo evalúan un conjunto muy reducido de habilidades y problemas artificiales generalmente de escasa relevancia. Por estas razones no sirven como criterio para predecir la capacidad de adaptación de un sujeto ante problemas reales ni el éxito ocupacional o su grado de bienestar personal. Además, dejan de lado aspectos tan importantes como actitud, motivación, afectividad y creatividad. Por todo esto, no deberá sobredimensionarse sus bondades; sin embargo, contradictoriamente, en la actualidad no solo son utilizados con fines de investigación, sino como criterios para tomar decisiones respecto a selección de personas para ciertas aspiraciones educativas o laborales.

La genialidad no puede ser medida con un test de inteligencia. El genio no está definido por una alta puntuación de CI, sino por la trascendencia del aporte cultural. Leonardo de Vinci y Albert Einstein son dos ejemplos indiscutibles de genialidad.

Autores de gran relevancia, como Vigotsky, afirman que los test de inteligencia no son válidos, por ejemplo, para evaluar a los analfabetos de zonas no industrializadas. Él considera más importante la evaluación del proceso respecto a la evaluación del producto. Los test, en cambio, sobredimensionan la importancia de la puntuación final (CI) y no permiten conocer el proceso interno por el cual se llega a la respuesta; vale decir, no permiten el conocimiento de la verdadera capacidad de funcionamiento cognitivo del sujeto. Vigotsky señala que se obtienen resultados significativamente distintos cuando se considera prioritaria la evaluación del proceso y se resta énfasis a la evaluación del producto.

Los descubrimientos

Glenn Doman, en su conocido libro *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, plantea a modo de síntesis una serie de descubrimientos realizados luego de 40 años de trabajo estimulando la inteligencia de los niños.

Como su título lo indica, este capítulo trata de los 130 descubrimientos que hemos hecho, los cuales pueden considerarse desde obvios (una vez que se han expresado) a electrizantes (una vez que realmente se les entiende).

En conjunto, quizá constituyen la afirmación más importante que se ha hecho nunca sobre lo que es realmente la inteligencia, de dónde procede, cómo medirla y –lo más importante de todo– cómo multiplicarla en sus propios hijos.

El personal de los Institutos ha llegado a creer que se trata de la más importante serie de descubrimientos sobre la inteligencia que se ha hecho nunca. Esto nos parece así, especialmente, a la luz de lo inmensamente práctico que es la afirmación para los padres.

Pero lo valioso, o poco valioso, que sea, habrá de determinarlo cada madre por sí misma, tal como dijimos al principio.

Los descubrimientos se expresan sin el más ligero intento de justificarlos o ampliarlos (todo el libro está dedicado a ampliarlos).

A algunos lectores les parecerá que esos puntos están lejos de la realidad, pues cada uno se enfrenta a la sabiduría convencional y a todas las cosas que los profesionales nos han dicho siempre.

Si pertenece a ese grupo de padres y le repele la idea de que los niños sean muy brillantes, diríjase corriendo, no andando, a la salida más próxima. Puede consolarse pensando que no ha tenido que leer el resto del libro y que tendrá una historia terrible, pero divertida, para su próxima fiesta.

Pero por otra parte, quizá se diga a sí mismo: *Sí, claro, siempre pensé eso* sobre un punto u otro, puede que incluso sobre muchos puntos. Incluso es posible que algunos le produzcan alegría. Eso sería un buen signo por su parte. Esperamos que lea este capítulo cuidadosamente, pero sin detenerse ni preocuparse demasiado por cualquier punto individual que le pueda asombrar.

Los 130 descubrimientos

1. Casi todo lo que se había pensado antes sobre la inteligencia –su origen, desarrollo, medición, significado y resultado– es erróneo, nada práctico o absurdo.
2. Todo niño tiene, en el momento del nacimiento, un potencial de inteligencia mayor que el de Leonardo da Vinci.
3. El mundo ha funcionado sobre la suposición de que el crecimiento y desarrollo del cerebro es algo predestinado e inmutable.
4. La verdad es que el crecimiento y desarrollo del cerebro tiene unos procedimientos dinámicos y siempre cambiantes.
5. El proceso de crecimiento del cerebro puede detenerse, tal como está, por una lesión cerebral profunda ... o encadenando a un niño a la pata de una cama.
6. Lo más significativo, este procedimiento de crecimiento y desarrollo del cerebro puede acelerarse; por ejemplo, con un programa del desarrollo del cerebro infantil.
7. Todo lo que hacemos a fin de acelerar el proceso de desarrollo cerebral infantil es dar a los niños pequeños estímulos visuales, auditivos y táctiles que aumentan de frecuencia, intensidad y duración, reconociendo el modo ordenado en que crece el cerebro.
8. El entorno y la herencia son suelos, no techos.
9. La herencia y el entorno son los trampolines desde los que avanzamos; no son ni celdas de prisión ni camisas de fuerza.
10. La inteligencia humana es un producto de dos cosas: nuestro enorme potencial humano y el entorno en el que nos hemos educado.
11. Nuestro potencial genético individual no se limita al de nuestros padres o abuelos.
12. Nuestro potencial genético individual es el de la raza humana.
13. Nuestro potencial genético individual es el de Shakespeare, Bach, Miguel Angel, Washington, Einstein, Pauling, Lorenz y Edison.
14. Las enormes diferencias intelectuales que hay entre nosotros son el resultado de la gran diferencia en los entornos en los que nos hemos educado.
15. La baja inteligencia es un producto del entorno.
16. Es el entorno de la ignorancia el que produce ignorancia. No existe una genética de la ignorancia.
17. Es el entorno del conocimiento el que produce conocimiento. No existe una genética del conocimiento.
18. La alta inteligencia es un producto del entorno.
19. Los hechos son la base sobre la que se construye la inteligencia.
20. Sin hechos no puede haber inteligencia.
21. El primer requerimiento de la inteligencia es la capacidad de recibir conocimientos.
22. El segundo requerimiento de la inteligencia es la capacidad de almacenar hechos.

23. El tercer requerimiento de la inteligencia es la capacidad de recuperar los hechos almacenados como conocimiento útil.
24. El cuarto requerimiento de la inteligencia es la capacidad de utilizar los hechos y el conocimiento para solucionar problemas de creciente importancia.
25. El quinto requerimiento de la inteligencia es la capacidad de permutar y combinar hechos y conocimientos a fin de descubrir las leyes que gobiernan los hechos.
26. Los padres dan a sus bebés la capacidad de ser genios cuando les dan los genes del *Homo sapiens*.
27. Los padres dan a sus hijos el grado del genio que cada bebé individual tendrá por la cantidad y variedad de estimulaciones visuales, auditivas y táctiles que den al niño y el uso juicioso de la frecuencia, intensidad y duración con que se los den.

Niños

28. Hay un mito popular que dice que los niños son como los adultos –sólo que más pequeños en tamaño y competencia.
29. Los niños pequeños no son adultos deshidratados.
30. Los niños pequeños tienen grandes deseos de aprender.
31. Los niños pequeños preferirían aprender antes que comer.
32. Los niños pequeños quieren aprenderlo todo, y quieren aprenderlo ahora.
33. Los bebés prefieren aprender antes que jugar.
34. Todos los juegos fueron inventados por adultos para desembarazarse de los niños.
35. Todos los juguetes fueron inventados por adultos para desembarazarse de los niños.
36. Los niños pequeños hacen herramientas, no juguetes.
37. Los adultos (incluso los que aman a los niños) son extremadamente arrogantes en su creencia de que son en todas las formas superiores a los niños.
38. Los adultos creen que los niños son criaturas a las que les encanta divertirse y prefieren jugar haciendo pastelillos a cualquier otra cosa.
39. Los chicos prefieren jugar haciendo pastelillos a un confinamiento solitario.
40. Los chicos prefieren aprender griego a aprender a hacer pastelillos.
41. Si les da posibilidad de elegir, los niños elegirán siempre el tema de mayor complejidad.
42. Lo que un niño quiere más allá de cualquier otra cosa es un adulto que le preste atención.
43. Aprender griego exige más atención del adulto que aprender a hacer pastelillos.
44. Los bebés nacen creyendo que el aprendizaje es una habilidad de supervivencia.
45. Los niños pequeños creen que su trabajo es crecer.
46. Los niños quieren crecer, precisamente ahora.
47. Son los adultos los que desean que los niños sigan siendo niños.
48. Los niños tienen una atención, interés y concentración soberbios.
49. Los niños plantean preguntas brillantes.

50. Los niños tienen a su disposición cinco pruebas de laboratorio: ver, oír, tocar, degustar y oler. Utilizan con brillantez estas pruebas de laboratorio.
51. Los niños pequeños utilizan esos cinco caminos sobre todo objeto que no les es familiar.
52. La capacidad de admitir los hechos sin más es una función inversa a la edad.
53. Es más fácil enseñar a leer a un niño de un año que a uno de siete.
54. Es más fácil enseñar matemáticas a un niño de un año que a uno de siete.
55. Es más fácil enseñar cualquier serie de hechos a un niño de un año que a uno de siete.
56. Se le puede enseñar a un bebé cualquier cosa que se le presente de un modo honesto y factual.
57. Cuanto más envejecemos, más difícil es admitir los hechos sin más.
58. Todos los niños son genios de la lingüística.
59. Es más fácil enseñar una lengua extranjera a un niño de un año que a uno de siete.
60. Los niños pequeños aprenden una lengua extranjera entre el nacimiento y los treinta y seis meses.
61. Si un niño crece en una casa en donde se habla realmente más de una lengua, hablará dos lenguas, o tres o diez.
62. A los seis años de edad las hablará perfectamente, de acuerdo con su entorno.
63. Los niños pequeños aprenden hechos a una velocidad tremenda, que asombra a la imaginación adulta.
64. Si enseña a un niño pequeño los hechos, él descubrirá las leyes que los rigen.
65. Si se enseña a un pequeño las leyes, en consecuencia no podrá descubrir los hechos.
66. Ciencias: "una rama del conocimiento que trata de un cuerpo de hechos sistemáticamente dispuestos para mostrar el funcionamiento de las leyes".
67. Los niños pequeños utilizan exactamente el mismo método de solucionar problemas que los científicos.
68. La curiosidad intensa es una característica compartida por todos los verdaderos científicos; y por todos los niños pequeños.
69. Los niños pequeños son científicos.
70. Los niños aprenden más, hecho por hecho, antes de los tres años que en el resto de sus vidas.
71. La palabra aprendizaje no es sinónimo del proceso llamado escolarización.
72. La escolarización empieza a los seis años. El aprendizaje empieza al nacer.
73. Los niños son soberbios aprendices. Sólo están limitados por el material que tienen que aprender y por el modo en que se presenta.
74. Los primeros seis años son la génesis del genio.
75. Es fácil hacer un genio de un bebé antes de los seis años de edad.
76. Es extremadamente difícil hacer de un niño un genio después de los seis años de edad.
77. Los primeros seis años de vida son preciosos, más allá de toda medida.

El cerebro

78. El cerebro humano contiene más de un billón (1 000 000 000 000) de células.
79. El cerebro humano contiene más de diez mil millones (10 000 000 000) de neuronas en funcionamiento.
80. Utilizamos un porcentaje diminuto de estas diez mil millones de neuronas en funcionamiento.
81. La función determina la estructura.
82. El cerebro crece con su utilización.
83. Todo crecimiento cerebral significativo se ha completado a los seis años de edad.
84. Lo que no utilizamos lo perdemos.
85. Este conocimiento no es simplemente valioso, no tiene precio.
86. No es cierto que utilicemos sólo una décima parte de nuestro cerebro. No vivimos lo suficiente para utilizar la milésima parte de él.
87. Si aprendemos mil hechos por hora, estamos despiertos 24 horas al día, siete días a la semana y si vivimos 100 años, habremos aprendido 876 millones de hechos.
88. Esos 876 millones de hechos ni siquiera se aproximan a la capacidad del cerebro humano.
89. El cerebro humano tiene una capacidad diez veces superior a la de los archivos nacionales de los EE.UU.
90. El cerebro humano tiene una capacidad para 125 billones (125 000 000 000 000) de bits de información (hechos).
91. El cerebro es el único contenedor con la característica de que cuanto más se introduce en él, más cabe.
92. Cuando se mejora una función del cerebro, se mejoran en la misma medida todas las demás.
93. La inteligencia es el resultado del pensamiento.
94. El hombre es inteligente porque utiliza su cerebro.
95. El cerebro de nuestros hijos crece tanto como las oportunidades que le damos de crecer.
96. Nuestros hijos son tan inteligentes como oportunidad tienen para serlo.
97. La inteligencia es totalmente un producto del cerebro.

Madres

98. La maternidad, y no la otra, es la profesión más antigua del mundo.
99. Las madres no son el problema de los hijos; son la respuesta.
100. Son los profesionales los que piensan que las madres son el problema.
101. Las madres están en peligro de perder su instinto natural por causa de los profesionales.

102. Las madres (y los padres) saben más de sus hijos que ninguna otra persona en el mundo.
103. Las madres son los mejores maestros.
104. Hasta hace 200 años, no había obstetricistas, pediatras, psicólogos ni psiquiatras infantiles. Un maestro de escuela era alguien que sabía leer.
105. Las madres han sido los únicos maestros desde los tiempos prehistóricos hasta la edad de la razón.
106. Las madres nos llevaron desde las cuevas del australopiteco hasta la edad de la razón sin la menor ayuda profesional.
107. La edad de la razón recibió con justicia ese nombre.
108. Las madres nos llevaron desde las cachiporras hasta la edad de la razón.
109. Los profesionales nos han llevado desde la edad de la razón a la edad atómica.
110. Las madres y los hijos son la combinación de aprendizaje más dinámica posible.
111. El proceso de aprendizaje es gozoso e íntimo para la madre y el hijo.
112. Hay algunas madres perezosas, madres egoístas y madres locas.
113. Tomadas como grupo, hay menos madres perezosas, egoístas y locas, que doctores, abogados, carniceros, panaderos y fabricantes de velas perezosos, egoístas y locos.
114. Las madres son las mejores madres.

Genios

115. Los numerosos mitos que difaman a los genios tienen en común el hecho de que ninguno ha sido pronunciado por un genio.
116. Debemos plantearnos esta pregunta: ¿Quién tiene problemas: el genio o el cabeza de besugo?
117. El mito de que es muy estrecha la línea que separa a los genios de la locura ... es un mito.
118. Es cierto que los genios (como todos los demás) se sienten frustrados ... y eso se lo podemos agradecer a Dios.
119. Se puede medir a un genio no por su frustración, sino por el tamaño del problema que le produce la frustración.
120. Los genios no terminan en las cloacas ... terminan haciendo un mundo mejor.
121. El genio pobre e ineficaz del que todo el mundo habla, no es un genio, es un error de medición.
122. Los genios auténticos son las personas más cuerdas, amables, capaces y eficaces: por eso sabemos que son genios.
123. El concepto de "genio del mal" es una denominación contradictoria.
124. Es bueno, no malo, ser un genio.
125. El mundo no tiene demasiados genios ... tiene pocos.

Modo de lograrlo

126. El primer paso que puede dar para multiplicar la inteligencia de su bebé es enseñarle un gran número de hechos claros.
127. El segundo consiste en presentarle los hechos con frecuencia para asegurar su almacenamiento permanente.
128. El tercero consiste en proporcionarle frecuentes oportunidades de recuperar esos hechos con fines útiles.
129. El cuarto consiste en presentar a su hijo pequeño oportunidades cada vez mayores de importancia creciente.
130. El quinto consiste en proporcionar a su hijo una serie de hechos relacionados, para que pueda combinar y permutar los hechos en un número mayor de modos útiles con el fin de que descubra las leyes que rigen los hechos.

Sospecho que hace tiempo que habremos perdido a todos aquellos lectores que se sentían horrorizados de pensar que los bebés, los niños pequeños podían ser muy capaces, amantes del aprendizaje y podían hacer cosas que a sus padres les era imposible. Acepto plenamente su derecho a que lo piensen así; les deseo el mismo bien que sus hijos.

Nos quedamos entonces con aquellos lectores que se han sentido interesados, que esperan que tengamos razón, y que tienen un gran número de preguntas sobre los por qués y los cómos; con padres que se sienten muy excitados, y con padres que se han sentido extremadamente interesados y que, al leer, se dicen una y otra vez "si, por supuesto". Son los que han visto la curiosidad absoluta en los ojos de su bebé y el fuego en los ojos de sus hijos pequeños cuando su ansia de aprender es alimentada por unos padres que no sólo les aman, sino que además tienen un enorme y justificable respeto por ellos. Son los lectores que saben que tenemos razón. También ellos tienen muchas preguntas, unas cuantas sobre los por qués, pero sobre todo sobre los cómos.

Parece justo decir que muchos de los 130 puntos de la lista anterior no son descubrimientos exclusivos de los Institutos para la Consecución del Potencial Humano. La mayoría de ellos lo son. Algunos de estos descubrimientos fueron hechos por los padres. Estamos en deuda con docenas de neurofisiólogos por los descubrimientos relativos al crecimiento cerebral y los que han contado las células. Evidentemente, estamos en deuda con esos tenaces científicos, los ingenieros; por sus estudios sobre la capacidad de diversos sistemas.

Lo que es en exclusiva la Obra de los Institutos, son los 42 años que hemos empleado en descubrir estos hechos y entender lo que significan y sus mutuas relaciones.

DOMAN, Glenn. *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. pp. 70-78.

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Capítulo XVII

Objetivos

- *Comprender el proceso de desarrollo de la inteligencia humana identificando las características propias de cada etapa y los mecanismos que generan los cambios.*
- *Valorar la utilidad que dicho conocimiento tiene, principalmente en la práctica educativa, en la adecuación de los contenidos curriculares al desarrollo intelectual del educando.*

Introducción

De seguro que usted, al igual que la mayoría de las personas, recuerda vagamente su infancia y, quizá con algo más de claridad, su niñez. ¿Acaso no recuerda, por ejemplo, que solía atribuir vida a las cosas, exigiendo a su madre que "castigara" a la puerta con la que tropezó alguna vez? De hecho, quedaba más tranquilo después de la "venganza", ¿no es cierto?... Esta era la forma de entender las cosas.

Pero, desde entonces hasta ahora, su forma de interpretar la realidad ha cambiado, sus niveles de comprensión del mundo se han complejizado y, en definitiva, sus posibilidades de adaptación, gracias a este proceso, han mejorado notablemente.

Muchos psicólogos se han dedicado a estudiar el proceso de desarrollo de la inteligencia, pero uno de los más importantes, sin duda, por la amplitud y profundidad de sus investigaciones, es el psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980).

Esta no es la única teoría, pero sí hemos de reconocer que uno de sus principales aportes consiste en haber situado la problemática del desarrollo de la inteligencia en el contexto de una interacción permanente entre el sujeto y el medio exterior, permitiendo explicar dicho desarrollo como una construcción activa y como un equilibrio continuo y progresivo.

Bien, ahora pasaremos a explicar su propuesta teórica y, para ello, debemos conocer en primer término algunas nociones básicas.

1 Conceptos básicos

La teoría de Jean Piaget ha sido muy difundida, sobre todo por sus aplicaciones en el ámbito educativo. Por tal motivo es ineludible analizarla y comprenderla. En forma general, Piaget "está interesado sobre todo en la investigación teórica y experimental del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales". (Flavell, 1982: 35).

1.1. ¿QUÉ ES UN ESTADIO DE DESARROLLO?

En la teoría de Piaget se señala que la inteligencia avanza por estadios. Un estadio es un periodo del ciclo vital conformado por un conjunto de cualidades homogéneas en las formas de pensar y actuar[1]. Así, por ejemplo, entre los 7 y los 12 años los niños comprenden que la afirmación "la madre acaricia al niño" equivale a decir que "el niño es acariciado por su madre". De igual manera, pueden entender que si $3 \times 8 = 24$, entonces, $24 \div 3 = 8$. En ambos casos, los niños han hecho uso de la reversibilidad en su pensamiento. Aunque el primer ejemplo se da en el lenguaje y el segundo en la matemática, la cualidad homogénea es la reversibilidad en el pensamiento característico de ese periodo que va entre los 7 y 12 años de edad.

1.2. ¿QUÉ ES UN ESQUEMA MENTAL?

Decíamos que cada estadio está constituido por ciertas formas de pensar que caracterizan la inteligencia de una persona en determinado momento de su desarrollo. Esas formas de pensar son lo que Piaget denomina esquemas mentales. Los esquemas mentales son determinadas formas de organizar la actividad mental que varían en cada etapa del desarrollo[2].

Por ejemplo, un adolescente realiza operaciones matemáticas con símbolos como x, y, z o quizás cálculos lógicos con variables como p, q, r. ¿Hubieran tenido tal sentido esos símbolos cuando era apenas un niño? Pues, seguro que no; solo habrían sido letras del alfabeto que su maestra apenas le empezaba a enseñar. Mas ahora esas letras son símbolos, abstracciones con las cuales puede efectuar complejas operaciones del pensamiento. Como ve, su interpretación y su forma de operar con esos elementos han variado, ha variado su esquema mental.

---

1 Piaget indica cinco características que definen a los estadios: el orden de sucesión de las adquisiciones es constante, las estructuras construidas en una edad forman parte integrante de la edad siguiente, cada etapa es una estructura de conjunto, se tiende a un equilibrio, y en cada etapa hay momentos de génesis y momentos de equilibrio final.

2 En relación con los esquemas mentales Piaget dice: "Las estructuras variables serán, pues, las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo, por otra, así como según sus dos dimensiones individual y social (interindividual)". PIAGET, Jean. *Seis estudios de la psicología*, 1968. p. 14.

Igualmente, la forma de interpretar cuando un niño dice que los cerros se han formado porque la gente "acumuló tierrita" cambia cuando entendemos que son más bien producto de plegamientos de la corteza terrestre. De esto apreciamos que los esquemas mentales no son estáticos, sino variables, pues van cambiando durante el proceso de desarrollo.

1.3. ¿CÓMO CONCIBE JEAN PIAGET LA INTELIGENCIA?

Piaget concibe la inteligencia como un mecanismo de adaptación biológica. "Decir que la inteligencia es un caso particular de adaptación biológica equivale, pues, a suponer que es especialmente una organización y que su función es la de estructurar el Universo como el organismo el medio inmediato" (Piaget, 1977: 14).

1.4. ¿CÓMO SE DESARROLLA LA INTELIGENCIA?

La inteligencia se desarrolla como consecuencia de la dinámica de las invariantes funcionales: la **organización** y la **adaptación**.

1.4.1. ¿Qué son las invariantes funcionales?

Son mecanismos que permanecen activos durante todo el proceso de desarrollo de la inteligencia. Las invariantes funcionales son la organización y la adaptación. Se les denomina invariantes porque no cambian a lo largo del desarrollo evolutivo. "Estas invariantes proporcionan el vínculo fundamental entre la biología y la inteligencia, pues se aplican a ambas por igual". (Flavell, 1982: 64).

A. La organización

La organización cognoscitiva es una totalidad, es un sistema de relaciones entre los elementos que la constituyen. Todo acto intelectual siempre "se relaciona con un sistema o totalidad de actos semejantes de la que forma parte" (Flavell: 1982, 67). "Asimismo, desde el punto de vista biológico, la organización es inseparable de la adaptación: son los dos procesos complementarios de un mecanismo único, siendo el primero el aspecto interno del ciclo cuyo aspecto exterior lo constituye la adaptación". (Piaget, 1994:17).

B. La adaptación

Se produce la adaptación cognoscitiva cuando la asimilación y la acomodación están en equilibrio: "... puede entonces definirse la adaptación como un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, que es como decir un equilibrio de los intercambios entre el sujeto y los objetos". (Piaget, 1999: 20).

1.4.2. ¿Qué es la asimilación?

Es el proceso de incorporación de información nueva a los esquemas mentales ya existentes en el sujeto. Por ejemplo, un niño de la costa limeña rara vez ve la luna llena y mucho menos un cielo estrellado; sin embargo, una extraña noche de plenilunio el niño sale con su mamá y con singular candidez le dice: *¡Mamá, mira, alguien puso un foco en el cielo!* ¿Qué ha ocurrido? El niño tiene la información de que para iluminar una habitación oscura es necesario instalar una bombilla eléctrica; entonces, utiliza ese esquema mental para asumir que alguien hizo lo mismo en la oscura noche. Piaget señala: "Asimilación puede llamarse, en sentido más amplio del término, a la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean, en tanto que esta acción depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos". (Piaget, 1999: 19). En la asimilación, el sujeto utiliza la información que posee para aplicarla sobre la realidad; o, en otras palabras, la realidad ingresa a los esquemas ya existentes en el sujeto: "La asimilación mental es, pues, la incorporación de los objetos en los esquemas de la conducta, no siendo tales esquemas más que la rama de las acciones susceptibles de repetirse activamente". (Piaget, 1999: 19).

Se puede entender la asimilación como un acto de clasificación. Por ejemplo, si un niño que ha visto gatos en su comunidad, ve un día que en el circo aparece un tigre, lo más seguro es que el niño clasifique al tigre como un gato. "Por ello, se puede considerar que la asimilación es el proceso cognoscitivo que coloca (clasifica) los nuevos estímulos en los esquemas existentes". (Wadsworth, 1989:14).

Para Jean Piaget la asimilación y la acomodación son dos mecanismos fundamentales que permiten la adaptación del sujeto al ambiente en las diversas etapas del desarrollo intelectual.

1.4.3. ¿Qué es la acomodación?

En ciertas ocasiones, el sujeto no puede integrar un objeto a sus esquemas. Por ejemplo, si un niño ve un pingüino que nada en el mar, clasificará dicho animal como un pez. Sin embargo, cuando lo ve salir a la orilla le encuentra cualidades que lo llevan a clasificarlo como un ave, pero que nada como un pez. Entonces, se genera una contradicción que debe ser resuelta. "Las características del estímulo no se parecen a ninguno de los esquemas del niño. Por tanto, ¿qué hace el niño? En general tiene la primera alternativa de crear un nuevo esquema donde colocar el estímulo (un nuevo registro en el archivo) o la segunda de modificar uno de los esquemas de modo que el estímulo se ajuste a él". (Wadsworth, 1989: 14). Por lo tanto, se puede definir a la acomodación como la modificación de los esquemas que ya posee el sujeto o como la creación de nuevos esquemas.

En la asimilación, el estímulo es incorporado a los esquemas del sujeto, aquí la estructura mental del sujeto se impone al objeto. En cambio, en la acomodación el sujeto se ve obligado a modificar sus esquemas para ajustarlos al nuevo estímulo.

Separar la asimilación de la acomodación es solo con fines didácticos; en realidad, ambos procesos conforman una unidad dialéctica indisoluble. "La adaptación es un hecho unitario, y la asimilación y la acomodación son meras abstracciones de esta realidad unitaria". (Flavell, 1982: 68). Al respecto Piaget señala: "La asimilación jamás puede ser pura, porque al incorporar los elementos nuevos a los esquemas anteriores, la inteligencia modifica sin cesar estos últimos para ajustarlos a los datos nuevos. Pero, a la inversa, las cosas jamás son conocidas en sí mismas, puesto que este trabajo de acomodación no es nunca posible más que en función del proceso inverso de asimilación. Veremos por consiguiente cómo la noción misma de objeto dista de ser innata y necesita una construcción a la vez asimiladora y acomodadora". (Piaget, 1994: 17).

2 La metodología de Jean Piaget

Piaget se preocupó, muy tempranamente, de la génesis de las formas lógicas del pensamiento; buscó conocer los mecanismos, que anteriormente hemos explicado, mediante los cuales el niño accede al conocimiento, además de captar su funcionamiento y sus etapas. Para evitar diversos problemas suscitados del uso de la técnica observacional y de los test, Piaget se adhiere al **método clínico-crítico**, el cual consiste en establecer con el niño una conversación libre sobre el tema propuesto, esforzándose en captar los rodeos de su pensamiento, probables errores que se susciten en la argumentación dada por el niño; pero, al mismo tiempo, Piaget se percata de que este método puramente verbal no es suficiente, de ahí que comenzará a utilizar elementos o materiales para conseguir captar la dinámica del niño, para lo cual se recomienda el uso de las sugerencias y contrasugerencias.

Un ejemplo del método clínico-crítico lo vemos en el siguiente diálogo:

Piaget: *¿Sabes qué es una mentira?*
Niño: *Es cuando Ud. no dice la verdad.*
Piaget: *Decir 2+2=3 es una mentira.*
Niño: *Sí, es una mentira.*
Piaget: *¿Por qué?*
Niño: *Porque no es correcto.*
Piaget: *El niño que dijo 2+2=3 sabía que no era correcto o cometió un error.*
Niño: *Cometió un error.*
Piaget: *Si cometió un error, ¿dijo una mentira o no?*
Niño: *Sí, dijo una mentira.*
Piaget: *¿Una mentira grande?*
Niño: *No mucho.*
Piaget: *¿Ves a ese señor (un estudiante que pasa por el lugar)?*
Niño: *Sí.*
Piaget: *¿Cuántos años crees que tiene?*
Niño: *Treinta.*
Piaget: *Yo diría 28 (el estudiante tiene 36).*
Piaget: *¿Dijimos ambos una mentira?*
Niño: *Sí, ambas son mentiras.*
Piaget: *¿Muy grandes?*
Niño: *No mucho.*
Piaget: *¿Cuál es la más grande, la tuya o la mía, o ambas son iguales?*
Niño: *La suya es la más grande porque la diferencia es más grande.*
Piaget: *¿Es una mentira o cometimos un error?*
Niño: *Cometimos un error.*
Piaget: *¿Es una mentira de todas maneras o no?*
Niño: *Sí, es una mentira.*

3 Las estapas del desarollo de la inteligencia

Piaget estableció que las personas pasan por cuatro estadios o periodos diferenciales y a la vez mostraba su interés por conocer los tipos de pensamiento u operaciones mentales que las personas utilizamos en el momento de resolver un determinado tipo de problema; Piaget no enfatiza en los contenidos, sino más bien en las operaciones o acciones mentales. Por ejemplo, algunos problemas los hemos resuelto a través del pensamiento abstracto; pero, si de repente nos preguntan: ¿cuántos días quedan para finalizar el año?, comenzamos a contar con auxilio de nuestros dedos y volvemos así a métodos primitivos anteriormente usados.

Pasemos entonces a conocer las etapas:

3.1. ETAPA SENSORIO-MOTRIZ

Va desde el momento del nacimiento hasta los dos años. Aquí los infantes organizan su esquema en función de sus interacciones sensoriales y motoras con objetos que puedan mirar, tocar, chupar, paladear, explorar, etc. Presenta las siguientes características:

El reflejo de succión es uno de los puntos de partida en el desarrollo de la inteligencia.

3.1.1. La presencia de reflejos

Cuando "venimos al mundo" traemos un conjunto de patrones de conducta genéticamente establecidos, como, por ejemplo, el reflejo de prensión, el reflejo de succión y otros más que sería largo mencionar aquí. El reflejo de succión toma una vital importancia para Piaget porque el infante recién nacido succiona el pecho de la madre; pero, posteriormente, succiona o chupa cuanto objeto sea alcanzado a la boca. Podríamos decir, en palabras de Piaget, que el recién nacido "... asimila una parte de su universo a la succión, hasta el punto de que su comportamiento inicial podría expresarse diciendo que, para él, el mundo es esencialmente una realidad susceptible de ser **chupada**".[4]

[4] PIAGET, Jean. *Seis Estudios de Psicología*, 1968. p. 21.

3.1.2. Aparecen y se organizan los hábitos

Sobre la base de los reflejos y la progresiva maduración neurológica, **aparecen y se organizan los hábitos**, que son conductas o actividades repetitivas, las cuales le permitirán tocar, explorar o sacudir lo más próximo a él, y empezará por su propio cuerpo: llevará los dedos de su mano o pie hacia la boca.

Estas acciones las realiza desde el primer mes hasta los cuatro meses y medio de nacido.

3.1.3. Coordinaciones visual-motoras

A partir de los cuatro meses y medio hasta los ocho o nueve meses, comenzamos a presenciar las condiciones visual - motoras. Comienza a manipular objetos, jalando y tocando, asimismo, descubre sonidos y ruidos; de ahí que vuelvan a realizar dichos comportamientos, explorando y descubriendo un mundo lleno de novedades para él.

El hábito de sacudir es uno de los más frecuentes comportamientos en el periodo sensorio-motriz.

A estas actividades repetitivas, como coger el sonajero, luego hacerlo caer y recogerlo otra vez para hacerlo caer nuevamente, Piaget las denominó intencionalidad "sin razón", pues solo desea encontrar experiencias "para ver".

Tomemos otro caso: Si ponemos al bebé dentro de la cuna y suspendemos un carrusel de colores frente a él, seguro que este querrá alcanzarlo, tratará de cogerlo, se dará cuenta de que entre el carrusel y él se encuentra un lazo, el cual jalará, y así descubrirá el alegre sonido.

Si seguimos observando al mismo infante al año de edad, habrá tirado muchas veces los juguetes fuera de la cuna o corral para una u otra dirección, ¿y todo eso para qué? Según Piaget, para ver las caídas y trayectorias del objeto, lo cual posibilita el inicio de las primeras exploraciones y nociones de causalidad.

3.1.4. Noción de permanencia del objeto

Esta característica suele aparecer a finales del octavo mes. ¿Qué significa? Piaget la define como la permanencia de la sustancia atribuida a los cuadros sensoriales; es decir, es la noción o creencia de que una figura u objeto percibido corresponde a algo que sigue existiendo aun cuando no se vea dicho objeto. Por ejemplo, si a un infante de seis

o siete meses de edad, aproximadamente, lo sentamos y le enseñamos el juguete, que más le agrada y luego tapamos con un pañal o tela cualquiera dicho juguete, ¿lo buscará el pequeño? Ahora repetimos la experiencia con un infante de 10 meses de nacido y le mostramos a quien le mostramos su juguete preferido y luego ocultamos el juguete, ¿lo buscará?

El primero no lo buscará o probablemente llore porque el lindo juguete "desapareció" para él; mientras que, para el segundo, el juguete está debajo de la tela, pues se da cuenta, lo buscará y lo encontrará. En consecuencia, el segundo ya está manifestando la noción de permanencia del objeto.

Nace el pensamiento: la noción de permanencia del objeto supone "saber" que el objeto existe a pesar de no verlo más.

3.1.5. Solución de problemas con detención de la acción y comprensión súbita

En otras palabras, nos referimos a la inteligencia sensorio-motriz que se hace manifiesta a finales del primer año, resolviendo problemas, pero sin la presencia de representaciones o significados.

Veamos un caso: Un infante de un año y tres meses observa un osito de peluche al otro extremo de la mesa, el cual no puede alcanzar; mira, tantea, mueve la mesa, vuelve a mirar y comienza a jalar el mantel hasta traer para sí el osito.

3.1.6. El infante puede imitar o reproducir acciones motoras

En esta etapa, el infante puede imitar o reproducir acciones motoras, pero sólo con la presencia del modelo; por ejemplo, muchas veces su mamá le muestra la lengua y el infante también realiza el acto de mostrar la lengua. Puede imitar sonidos y así, progresivamente, a partir del año y medio, va reproduciendo sílabas hasta llegar a la articulación de la palabra propiamente dicha. Habría que recordar que no solo imita palabras, sino también acciones motoras. Supongamos que el infante de la casa estuvo viendo una película de vaqueros. Al día siguiente, en un juego, comenzará a imitarlos.

Tales representaciones de cosas o acontecimientos ausentes indican que el infante puede formar imágenes mentales y recordar algo sucedido en el pasado.

Para concluir, a este tipo de reproducciones motoras, sin la presencia del modelo, se le conoce como imitación diferida; esto implica la aparición de imágenes mentales, lo que evidencia el paso de la etapa sensorio-motriz a la etapa preoperacional.

3.2. ETAPA PREOPERACIONAL

Está comprendida entre los dos y los siete años. Es el momento en el cual comienzan a aparecer las acciones que son realizadas mentalmente, constituyéndose como la etapa que es tránsito hacia la actitud intelectual lógica y representacional, pero con objetos concretos de la realidad.

Así, por ejemplo, cuando sucede que su hermanito se ha vuelto caprichoso, parece no entender a los demás, toma una silla, dice que está en su nave espacial y usted ya ha perdido la paciencia. Si este es su caso, es el momento de tener mucha tranquilidad y calma con el infante, lo cual se logra, en gran medida, conociendo las características de su pensamiento en esta etapa. El estadio preoperacional se divide en dos subetapas.

3.2.1. Subetapa simbólica

Va de los dos a los cuatro años y presenta las siguientes características:

A. Representaciones simbólicas

Se da la presencia de las primeras representaciones simbólicas; es decir, está en la capacidad para formar y usar símbolos como las palabras y las imágenes, es por eso que en este momento el niño ha incrementado su repertorio léxico (vocabulario) y, además, ya realiza sus primeras representaciones gráficas; un ejemplo de ello es el dibujo de "los monigotes" (véanse los dibujos de la derecha).

Evolución del dibujo de la figura humana a los 2, 3, 4 y 6 años, respectivamente.

B. Uso intencionado del lenguaje

Este es un logro muy importante en esta etapa, porque el infante, frente al mundo social y al mundo de sus representaciones interiores (imágenes, hechos o sucesos incorporados por él), necesita de un intercambio y comunicación permanente con los sujetos que lo rodean.

Di hormiga... ¡La que te pega en la barriga!... El niño de tres años de edad ha comenzado a utilizar lúdicamente (es decir, en forma de juego) el lenguaje a través de las rimas, esto es una clara muestra del incremento de su repertorio léxico.

Lea con detenimiento el siguiente diálogo:

(Natalia, infante de tres años y dos meses)

Natalia: *¡Mamá, mira arriba!*
(la mamá hace el gesto de mirar arriba)
Natalia: *Te cae un huevo en la barriga* (responde)
¡Ahora, mira abajo!
(la mamá realiza el gesto de mirar hacia abajo)
Natalia: *El estropajo* (se ríe)

El juego se va constituyendo como una de las actividades principales del infante, que en esta subetapa se expresa a través del juego simbólico o juego de imaginación e imitación; por ejemplo, jugar a las muñecas, la comidita, etc. Estos juegos simbólicos constituyen una actividad real del intelecto, y a su vez, nos muestran que este se va tornando colectivo, porque el infante rehace su propia vida cuando juega, revive todas sus emociones, sus conflictos y completa la realidad mediante la ficción.

C. Egocentrismo

Una de las características más representativas de este periodo es el egocentrismo.

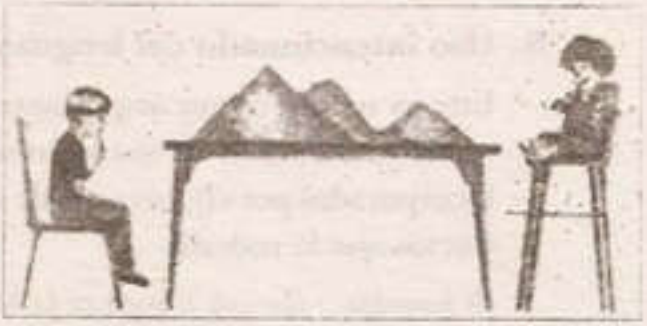
¿Y qué es el egocentrismo? Es la percepción del mundo y las experiencias de los demás exclusivamente desde su propio punto de vista, esto significa que los niños asumen que los demás comparten sus sentimientos, reacciones y perspectivas (imagen de la derecha). Esta cualidad se aprecia en el infante conjuntamente con su característico **animismo**, tendencia a concebir las cosas como si estuvieran vivas y llenas de intenciones.

Juego simbólico: Estos niños asumen que están viajando en tren, aun cuando saben que todo es un juego.

Ejemplo de intencionalidad:

Las nubes caminan porque llevan lluvias.

La luna me persigue porque me quiere comer.



A través del "problema de la montaña", Piaget concluyó que en la etapa preoperacional los infantes no pueden describir la situación desde el punto de vista del muñeco.

Al pensamiento egocéntrico del infante también se le atribuye el **finalismo**; es decir, tener la idea de que todo está hecho para los hombres y los niños según un plan establecido en el cual el hombre es el centro. Es por tal motivo que el infante ha pasado a cambiar la estructura de sus preguntas. Antes preguntaba: ¿Qué es esto?, (los famosos "¿Qué?"), ahora estamos ante los famosos "¿Por qué?". Pero, no busca encontrar una relación causa-efecto, sino una razón de ser del fenómeno existente, de ahí su finalismo.

twitter.com/calapenshko

Reproduzcamos un diálogo:

(Katia, infante de cuatro años y tres meses)

Katia, (sale de la casa y mira hacia arriba)

¡Mamá, mira la Luna!

Mamá: *Sí hija, es linda.*

Katia: *Mamá ¿por qué está arriba?*

Mamá: (sorprendida, no sabe qué responder y titubea) *¡No sé!*

Katia: *Yo sí sé, para que nos alumbre.*

Una tercera característica derivada de su marcado egocentrismo cognitivo es su artificialismo, definido como la creencia de que las cosas han sido construidas por el hombre o por una entidad divina actuando en función de un patrón humano o dirigido por el hombre.

Por ejemplo, un infante piensa a la edad de cuatro años que las montañas crecen porque se han plantado piedras después de haberlas fabricado o que los lagos han sido excavados por hombres grandes.

3.2.2. Subetapa intuitiva

Está definida como un periodo en el cual el infante de cuatro a siete años se orienta por la simple interiorización de las percepciones y los movimientos, representándolos en imágenes y experiencias mentales que son fácilmente influenciables y no analizan lógicamente la situación.

Por ejemplo, la profesora pregunta a un infante de aproximadamente seis años que sujeta dos barritas de plastilina del mismo tamaño, color, peso y forma.

Profesora: *¿Son iguales las dos barras? Pesan lo mismo.*

Alumno: (toma las dos barritas en sus manos y las compara) *Sí.*

Profesora: (transforma una de las barras de plastilina en una galleta de plastilina) *¿Pesan igual ambas barras o cuál de ellas pesa más, o menos?*

Alumno: *Pesan lo mismo* (responde).

Profesora: *¿Por qué?*

Alumno: *Porque son iguales.*

Profesora: *Pero, ¿por qué?, ¿qué ha pasado?* (insiste)

Alumno: (titubea)

Profesora: *Uno de tus amiguitos dijo que esta pesa más* (señala la que tiene forma de galleta).

Alumno: (señala la que tiene forma de galleta) *Esta pesa más.*

Esta subetapa presenta las siguientes características:

A. Razonamiento transductivo

Se puede definir como el proceso de utilización de los detalles de un acontecimiento para juzgar o anticipar un segundo acontecimiento; es decir, va de lo particular a lo particular, aún no puede realizar generalizaciones. Por ejemplo, si el niño asocia su postre favorito con el sobre vacío de gelatina y una lata de leche, entonces, va a considerar cualquiera de estos indicios como causa o prueba de que se está haciendo ese postre tan agradable para él. Pero, qué sorpresa se llevará luego cuando vea que la esencia de la gelatina se ha convertido en un refresco y la leche, que contenía el tarro, se ha vertido en la sopa. Se acercará y dirá: *Yo pensaba que tú ibas a preparar eso què me gusta.*

B. La centración

El interés por una única faceta de un objeto lleva al niño a hacer juicios rápidos y, a menudo, imprecisos; sólo se fija en un aspecto del fenómeno o hecho, dejando de lado otros.

Muchas veces, para un adulto, entregarle propina a infantes puede ser problemático. Por ejemplo, Moisés le ha entregado a cada uno de sus sobrinos, Alejandro y Frank, S/.2; pero, al primero le ha dado dos monedas de S/.1 y al segundo una moneda de S/.2. ¿Quién estará triste?... Definitivamente, el segundo se fijará más en la cantidad de monedas que en el valor intrínseco de la moneda.

C. Pensamiento irreversible

En esta etapa también notamos que su pensamiento es irreversible, el cual se define como la imposibilidad de realizar transformaciones mentales y de revertir o volver mentalmente una actividad a su estado o condición anterior. Veamos el siguiente caso:

Generalmente, los infantes saben contar del uno al cinco, y si les pedimos que cuenten, seguro que lo harán muy bien; pero, si les pedimos que cuenten al revés, de hecho que mostrarán una gran perplejidad o sorpresa y quizá respondan que no saben o que su profesora no les ha enseñado.

Pongamos otro caso:

Juanito de cinco años tiene sólo un hermano y este se llama Lucho. Cuando le preguntamos a Juanito si tiene un hermano, él, muy convencido y seguro, responde que sí. Pero, cuando le preguntamos si su hermano Lucho tiene algún hermano, él responde que no. Según su propia lógica, él entiende que tiene un hermano, mas no entiende que su hermano tiene un hermano que es él mismo.

Aquí se muestra claramente le irreversibilidad en su pensamiento.

3.3. ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

Abarca la etapa de la niñez, de los siete a los 11 años. En esta etapa se da cuenta de que los hechos, elementos o sustancias pueden ser cambiados o transformados conservando, pese a ello, sus características originales como peso o volumen; su pensamiento, además, se torna reversible. Los procesos lógicos de esta etapa se vuelcan directamente sobre los objetos mismos, los que ha de manipular, tocar, ver y explorar.

Detallando, nuestro niño se torna más reflexivo en esta etapa, "más lógico". Muchas veces nos hemos encontrado en problemas frente a nuestro hermano que no quiere compartir con los demás, mientras que el más pequeño es muy solidario; lo que pasa es que el mayor se percata de lo siguiente: *Si tengo ocho caramelos y cinco primos a quienes voy a invitar, yo comeré menos*, de ahí que no invite.

Además, ya es capaz de efectuar **operaciones**, las cuales se definen como actividades mentales basadas en las reglas de la lógica. Sin embargo, para efectuarlas se apoya principalmente en situaciones concretas como manipular objetos, experimentando u observando sucesos, mas no en situaciones abstractas. Si les ponemos ecuaciones como $(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$, ellos pensarán que solo se trata de las letras del abecedario, siendo incapaces de abstraer algo a partir de estas.

El niño que se encuentra en esta etapa se torna más ordenado y sistemático a la hora de resolver un problema presente en su vida cotidiana y en sus juegos. Por ejemplo, el juego de canicas o bolitas supone un gran número de reglas variadas (las cuales implican

orden) como la forma de lanzar las canicas, su ubicación, el orden de las tiradas, los derechos de apropiación en caso de triunfar, etc. Ahora es capaz de percibir detalles, compara uno y otro suceso, establece que el mundo puede ser manejado a través de categorías. Por ejemplo, en la clase Mamíferos ubica a todos aquellos animales que tengan glándulas mamarias, sin interesarle la forma o el color del animal.

Veamos algunas características que Piaget describe para este periodo.

3.3.1. Pensamiento reversible

Esto significa que el niño tiene la posibilidad de revertir mentalmente una operación a su situación inicial, su pensamiento es ahora bidireccional.

Recordamos que el infante no podía contar de manera invertida del cinco al uno, pues en esta etapa lo hará, tanto así que podrá avanzar de manera ascendente o descendente de dos en dos desde 100 hasta 200.

3.3.2. Noción de conservación

Aparece una cualidad cognitiva que es la conservación y significa que para el niño ciertas cualidades físicas de los objetos permanecen constantes, a pesar de transformaciones o cambios, y estas pueden ser en sustancia, peso o volumen.

Imaginemos que usted es un psicólogo y quiere comprobar lo que Piaget dice:

Si usted fuese psicólogo y quisiera probar lo que Piaget dice, podría hacer lo siguiente con un grupo de niños de 7, 9 y 11 años.

Procedimiento

Conservación de sustancia (7-8 años)

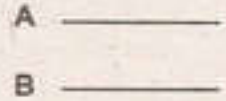
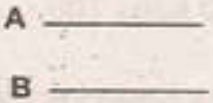
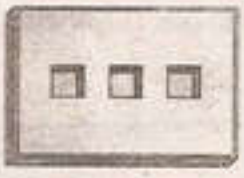
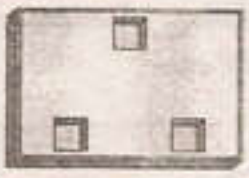
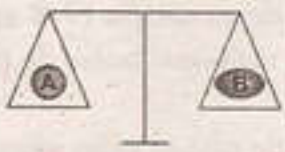
- Muestre al niño dos bolas de plastilina (percátese de que sean iguales en color y tamaño).
- Asegúrese de que el niño afirme que son iguales (es decir, que tienen la misma cantidad); dáselo y que él lo pruebe por sí mismo.
- Transforme una de ellas en forma de galleta.
- Ahora, pregúntele si cada una tiene todavía la misma cantidad de plastilina.

Respuesta

"Sí, tienen igual cantidad" ..... **(Es conservante)**

"No son iguales, en la que tiene forma de galleta hay más" ..... **(No es conservante)**

Pues ahora debemos esperar dos años más para que conserve peso, luego superficie y volumen.

DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE CONSERVACIÓN				
Pruebas de conservación	Edad en que se adquiere	Presentación inicial	Transformación	Principio
Conservación del número	6 a 7 años			El número de objetos es el mismo, aunque cambie su colocación.
Conservación de la masa	6 a 8 años			La masa de los objetos es la misma, aunque cambie su forma.
Conservación de la longitud	7 a 8 años			El desplazamiento no cambia la longitud de los objetos.
Conservación del líquido	7 a 8 años			La cantidad de líquido es la misma, aunque cambie el envase.
Conservación de la extensión (superficie)	8 a 9 años			La cantidad de superficie es igual, aunque los objetos cambien de posición.
Conservación del peso	9 a 10 años			El peso será el mismo, aunque el volumen pueda cambiar.

3.3.3. Operaciones lógicas

A partir de esta etapa aparecen las operaciones lógicas: **clasificación** y **seriación**. La primera se establece como un proceso de agrupamiento de objetos o acontecimientos, conforme a ciertas cualidades o criterios, hallando relaciones entre objetos o acontecimientos a través del análisis y la comparación de las cualidades del objeto. Por ejemplo, estamos frente a un niño de ocho años y ponemos en la mesa cinco margaritas y 12 rosas. Luego le preguntamos: *¿Hay más rosas o flores?* Un niño ubicado en esta etapa

podrá responder que hay más flores porque se encuentra en la capacidad de reconocer que la clase flores incluye a las rosas y margaritas. En conclusión, puede realizar inclusiones.

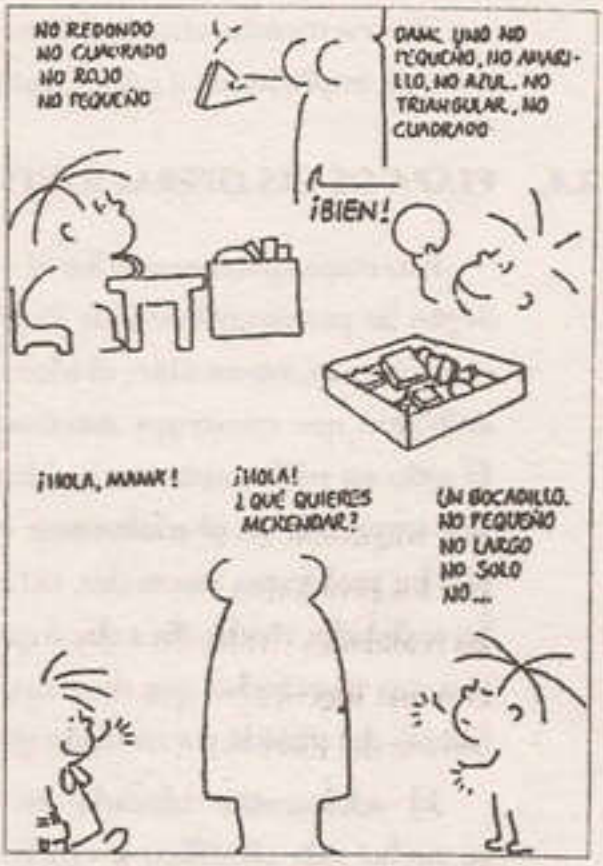
Por otro lado, la **seriación** es la capacidad que tiene el niño para ordenar; puede construir una serie ordenada de objetos, además, los criterios pueden ser espacio, tiempo y tamaño. Por ejemplo, se le presenta un conjunto de barritas del mismo color, pero de diferente tamaño, y le damos la consigna de que ordene las barritas. Rápidamente, el niño establece su escala de mayor a menor o de menor a mayor. Este es el momento en el cual pueden operar con representaciones mentales, en las que la memoria es un proceso auxiliar para la solución del siguiente problema:

Lolita tiene el cabello más corto que Juanita y Pepita tiene el cabello más largo que Juanita. ¿Quién tiene el cabello más largo, Lolita o Pepita?

En conclusión, los niños de esta etapa muestran sus avances en la comunicación no egocéntrica, asumen los criterios propuestos y las reglas del juego; asimismo, la discusión se convierte en un importante y beneficioso medio de aprendizaje. Sus limitaciones en esta etapa radican en que dependen en gran medida de las manifestaciones físicas de la realidad; siendo incapaces de manejar lo hipotético y lo abstracto, no pueden entender lo probable.

El problema que proponemos a continuación podría dejar perplejo al niño:

Suponiendo que cada día tenga ocho horas y una hora 30 minutos, ¿cuántos minutos tendría una semana?



La primera estructura lógica (Tonucci, 1976)

Homenaje a Piaget (Tonucci, 1976)

O presentemos otro problema, un refrán: ¿podría el niño interpretar o encontrar el mensaje implícito de *a caballo regalado no se le mira el diente*. Anote lo que responda.

3.4. ETAPA DE LAS OPERACIONES FORMALES

Esta etapa aparece entre los 11 y los 15 años. Según las propias palabras de Piaget: "... Si lo comparamos con un niño, el adolescente es un individuo que construye sistemas y 'teorías'. El niño no edifica sistemas [...] En cambio, lo que sorprende en el adolescente es su interés por los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas día a día, o que anticipan, con una ingenuidad que desarma, situaciones futuras del mundo y a menudo quiméricas".[5]

Gracias a la seriación el niño puede hacer ordenamientos ascendentes y descendentes; asimismo, comprender las nociones de "mayor que" y "menor que".

El adolescente ubicado en esta etapa se vuelve más científico u objetivo en sus apreciaciones, ahora ya no sólo se contenta con conocer el fenómeno, sino que más bien pretende conocer el principio, la ley que existe detrás de cada fenómeno. Es decir, "ingresa al mundo de las ideas y las esencias separadas del mundo real". Antes, cuando era niño, se apoyaba en lo que podía ver, tocar o manipular; mas, ahora, adquiere la capacidad de pensar y razonar fuera de los límites de su propio mundo concreto.

¿Qué característica poseen los estudiantes o adolescentes en esta etapa?

3.4.1. Simbolismo y proposiciones

Su capacidad de resolución de problemas se apoya en el simbolismo y en el uso de proposiciones.

Si a un amigo suyo le preguntase ¿Cómo interpretas *A camarón que se duerme se lo lleva la corriente?*, él responderá que si se le presentara una oportunidad, no la dejaría pasar para así obtener más experiencia.

El lenguaje formalizado de las matemáticas, la lógica y la química constituyen, entre otras, la "materia" del pensamiento abstracto.

[5] PIAGET, Jean. *Seis Estudios de Psicología*. 1968. p. 94.

3.4.2. Enfoque sistemático de los problemas

Los razonamientos del niño basados en el acierto y el error serán, en el adolescente, reemplazados por un enfoque sistemático de los problemas. El adolescente construye teorías sobre los problemas, es decir, formula hipótesis que podrán ser comprobadas formalmente o, incluso si es necesario, contrastadas en la realidad. Ello se evidencia, por ejemplo, en problemas de física y geometría.

3.4.3. La deducción

El razonamiento es formal; es decir, la deducción puede realizarse al margen de los contenidos de las proposiciones y se puede deducir consecuencias partiendo de premisas no reales o inobservables, ello se denomina pensamiento hipotético-deductivo.

Por ejemplo, supongamos que los gatos de cinco años y medio son médicos y al mismo tiempo que las palabras "perro" y "gato" significan lo mismo.

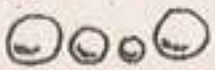
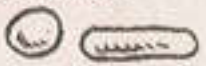
En consecuencia, ¿Qué sería un perro de cinco años y medio?

3.3.4. Operaciones formales

Mientras que el niño opera manipulando datos de la realidad (operaciones concretas), el adolescente opera sobre los enunciados que contienen dichos datos; es decir, opera sobre proposiciones, vinculándolas lógicamente a través de la implicación, la conjunción, la disyunción o la equivalencia.

A partir de este nuevo aparato mental, el adolescente comienza a reconsiderar todo un conjunto de problemas fundamentales en su entorno cultural, llámese de carácter religioso, político, moral, etc.

CONSERVACIÓN

Escoje las dos bolas que tienen la misma cantidad de barro	Ahora fíjate en lo que hago. Voy a hacer esta bola como chorizo	¿Tienen todavía la misma cantidad de barro, o hay más en alguna de las porciones?	¿Qué te hace pensar así?
			
EQUIVALENCIA ESTABLECIDA	UN OBJETO ES TRANSFORMADO	EL NIÑO JUZGA	EL NIÑO JUSTIFICA LA RESPUESTA

PREOPERACIONAL (2–7 años)

Los niños en este periodo son altamente influenciables por las apariencias. Si dos dimensiones se alteran al mismo tiempo, el niño preoperacional centrará su atención solamente en una de ellas e ignorará la otra. La mayoría de los menores de 7-8 años padecen de centralización; son incapaces de abarcar mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo. Pueden haber creado ya reglas tales como: "el más largo tiene más" y "el más delgado tiene menos", pero no las coordinan.

Al preguntarles la razón, los niños pueden inclusive estar de acuerdo en que todavía tienen el mismo barro; sin embargo, el reconocimiento de la identidad del barro no es suficiente para superar la fuerza perceptiva de la dimensión dominante.

Los niños a esa edad tienden a enfocar la atención en el producto final en vez de fijarse en el proceso de transformación que ni quita ni agrega barro. Sus respuestas reflejan la irreversibilidad de tales transformaciones para retornar al estado que tenía en un principio. Los niños no pueden regresar mentalmente a la forma original del barro.

OPERACIONES CONCRETAS (7–11 años)

Cada niño justifica aquí su respuesta por lo menos con uno de los tres argumentos lógicos arriba mencionados. Rara vez ofrecen más de dos argumentos en su justificación. Los niños en el periodo de las operaciones concretas tienen las siguientes capacidades lógicas:

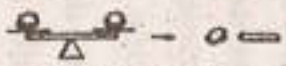
Compensación: Retienen mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo (descentralización) con el fin de que una compense a la otra.

Identidad: Incorporan la equivalencia en su justificación. La identidad ahora implica conservación.

Reversibilidad: Mentalmente invierten una acción física para regresar el objeto a su estado original.

Estas reacciones mentales afines y reversibles que operan en presencia de objetos físicos son llamadas operaciones concretas.

Entender el concepto de conservación aplicado a la mayoría de las otras propiedades requiere mayor tiempo y experiencia para desarrollarse.



¿Pesa lo mismo la bola de barro que la alargada, o alguna pesa más?

CONSERVACIÓN DEL PESO (10 AÑOS)

¿Estará el agua al mismo nivel en ambos casos o subirá más el nivel en el vaso donde se sumerge la pieza alargada?

CONSERVACIÓN DEL VOLUMEN (11 AÑOS)

OPERACIONES FORMALES (11–15 años)

Como los resultados son tan obvios para el adolescente puede rehusarse a tomar la pregunta seriamente.

El adolescente puede escoger concentrarse en minucias tales como la cantidad de barro que queda en la superficie de la mesa al amasarlo.

En ausencia de objetos si viera seriedad en la pregunta podría tomarla en cuenta produciendo todos los argumentos lógicos.

El adolescente no se limita a lo inmediato, al medio ambiente comprobable. Ahora puede tomar en cuenta la conservación de partículas invisibles y energía.

Tomado de Labinowicz, Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza.* Addison-Wesley Iberoamericana, 1987. p. 73.

ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO SEGÚN JEAN PIAGET		
Etapas	**Edad aproximada**	**Características**
Sensorio-motriz	0-2 años	• Pasa de las acciones reflejas a esquemas conductuales más complejos. De la repetición de movimientos corporales a la manipulación de objetos. • Se forma y desarrolla una comprensión primitiva de la causalidad. • Puede imitar gestos o posturas simples frente al modelo. • Alcanza la noción de permanencia del objeto.
Preoperacional	2-7 años	• Desarrollo gradual del lenguaje y de la capacidad de representarse el mundo simbólicamente. • Se basa sólo en sus percepciones inmediatas o globalizadas. • Muestra un pensamiento egocéntrico e irreversible. • El niño agrupa objetos a partir de sus funciones o experiencia con ellos.
Operacional concreto	7-11 años	• Ahora el niño es capaz de realizar operaciones lógicas ante los objetos físicos. • Su pensamiento es reversible, esta nueva cualidad le permite invertir mentalmente una acción. • Se torna más consciente de las opiniones de los demás. • Ahora es más capaz para conservar propiedades de los objetos (como números o cantidades) a pesar de su transformación. • Puede realizar inclusiones de clases; desarrolla formas y conceptos, además, establece relaciones entre ellos.
Operacional formal	11-15 años	• Es capaz de resolver problemas abstractos en forma lógica. • El pensamiento es más científico. • Desarrolla interés de carácter social e identidad. • Su pensamiento es hipotético-deductivo.

Vida y obra de Piaget

Jean Piaget es zoólogo por vocación, epistemólogo por afición y lógico por su método. Para la investigación del desarrollo infantil ha creado una nueva disciplina agregando nuevas dimensiones al estudio y la comprensión de los niños. Suele citarse el acertado comentario de J. H. Flavell: *Quien estudie a Piaget nunca podrá mirar del mismo modo a los niños.*

Jean Piaget nació en 1896 en Neuchâtel, ciudad suiza. De acuerdo con sus propias palabras, su niñez estuvo dominada por la combinación de una madre inteligente, enérgica, pero un tanto neurótica, y un padre erudito que adoptaba un aire desprendido y lejano frente a los estallidos emocionales de su esposa y los frustrados estudios científicos de su hijo. Piaget afirma que el origen de su interés por el desarrollo intelectual, más que por el emocional, se remonta a los solitarios días de su niñez:

Muy pronto comencé a renunciar a los juegos en favor del trabajo serio. Más aún, siempre me desagradó todo lo que significara apartarse de la realidad, una actitud que relaciono con (...) la escasa salud mental de mi madre. Este factor perturbador fue el mismo que, al comienzo de mis estudios de psicología, determinó que me interesara profundamente en los problemas del psicoanálisis y la psicopatología. Aunque este interés me ayudó a alcanzar cierta independencia y a ampliar mi panorama cultural, a partir de entonces nunca experimenté el menor deseo de orientarme más a fondo en esa dirección, prefiriendo siempre el estudio de la normalidad y de las actividades del intelecto al de los trucos del inconsciente.

A la edad de diez años, Piaget publicó su primer artículo acerca de un raro gorrión albino, en la Revista de Historia Natural de Neuchâtel. Este artículo determinó que se le invitase a ocupar el cargo de curador del Museo de Historia Natural de Ginebra. Sin embargo, la invitación fue rápidamente cancelada cuando el director del museo descubrió que el estudioso que había escrito ese artículo era todavía un escolar de pantalones cortos. Después, como alumno del gimnasio, su investigación acerca de los moluscos lo puso en contacto con los enfoques científicos de las ciencias biológicas. Continuó sus estudios acerca de los moluscos y otros temas científicos en la Universidad de Neuchâtel (1915-1918), aunque en esta época ya había conquistado prestigio fuera de los límites de Suiza. Este trabajo culminó en su tesis doctoral, titulada "Los moluscos de Vallais" (1918). Durante sus estudios universitarios Piaget descubrió la Sociología y la Psicología.

Además de sus estudios de ciencias naturales, Piaget aplicó sus energías a la lectura de publicaciones filosóficas y psicológicas. "Durante este período –afirma– comencé a leer todo lo que cayó en mis manos, después de mi infortunado contacto con la Filosofía de Bergson: un poco de Kant, Spencer, Augusto Comte [...] Durkheim, Tarde [...] y en Psicología, a William James, Th. Ribot y Janet". (108, p. 241). Es probable que el joven Piaget se haya sentido envuelto en un constante torbellino en su búsqueda de una explicación científica de la existencia psicológica del hombre. Escribió incesante y sistemáticamente, como

si estuviese preparando artículos para publicaciones científicas, pero solo se trataba de una comunicación privada consigo mismo, y dichos trabajos no estaban destinados al público. En una novela filosófica esbozó conceptos rudimentarios acerca del desarrollo intelectual, que anticipaban de modo sorprendente las investigaciones que llevaría a cabo durante los siguientes treinta años. Sus contactos con los laboratorios psicológicos de la Universidad de Zurich (1918) lo condujeron al laboratorio experimental de Alfred Binet, en París (1919-1921), donde realizó investigaciones psicológicas de carácter clínico. A lo largo de esos años asistió a conferencias de Pfister, Jung y Freud; estos hombres de ciencia lo familiarizaron con la teoría y los métodos de la investigación psicoanalítica.

A los 25 años Piaget comenzó su carrera profesional, movido por el deseo de encontrar un nexo lógico entre la Psicología y la Biología. Procuró hallar pautas sistemáticas de pensamiento que correspondiesen a la jerarquía biológica de la célula, el organismo y la especie. Más aún, se lanzó a la búsqueda de una metodología de investigación aplicable a la investigación cualitativa. Su trabajo en el laboratorio de Binet lo llevó a observar que las respuestas de un niño a las preguntas corrientes eran el punto de partida de nuevas y más profundas interrogantes. En otras palabras, el niño mismo, y no las preguntas, se convertía en fuente de datos. Las preguntas espontáneas del niño eran fuentes adicionales que permitían alcanzar el significado real de los pensamientos infantiles. Durante los treinta años siguientes, Piaget y sus colaboradores crearon más de cincuenta técnicas de investigación –a veces muy ingeniosas– que se basaron en el descubrimiento inicial de que el niño, las interpretaciones que este hace de sus propios comentarios y sus preguntas suministraban la "clave" de la investigación del desarrollo intelectual. La metodología de investigación de Piaget combina las técnicas psicoanalíticas con los procedimientos habituales de la investigación experimental. Piaget postuló que un estudio del desarrollo intelectual proporcionaría la embriología de la inteligencia. De acuerdo con sus propias palabras:

Trace planes que entonces creí definitivos: Consagraría dos o tres años más al estudio del pensamiento infantil y luego retornaría a los orígenes de la vida mental –es decir, estudiaría la aparición de la inteligencia durante los primeros dos años–. Después de haber obtenido así, objetiva e inductivamente, cierto conocimiento de las estructuras elementales de la inteligencia, estaría en condiciones de abordar el problema del pensamiento en general y de elaborar una epistemología psicológica y biológica.

Sus investigaciones durante los años 1921-1925 fueron la base de cinco publicaciones fundamentales, que aparecieron entre 1924 y 1932. Estas primeras publicaciones hicieron conocer su nombre en los centros universitarios de Europa y Estados Unidos. En realidad, en este último país dichas publicaciones hallaron un público más amplio que cualquiera de sus escritos ulteriores. Gran parte de las actuales críticas norteamericanas a la investigación de Piaget se refieren a sus trabajos iniciales, y constituyen observaciones que el propio autor sería el primero en reconocer y considerar:

Sabía muy bien que el pensamiento se origina en la acción, pero creía entonces que el lenguaje refleja directamente actos, y que para comprender la lógica del niño bastaba buscarla en el dominio de las conversaciones o las interacciones verbales. Solo más tarde, al estudiar las pautas de la conducta inteligente de los primeros dos años de vida, aprendí que para comprender cabalmente la génesis de las operaciones intelectuales era menester considerar primero la manipulación y la experiencia con objetos.

Varias experiencias personales y profesionales importantes abrieron paso al segundo período de la labor de Piaget. El nacimiento de sus tres hijos (1925, 1927 y 1931) lo puso en contacto permanente e íntimo con individuos en proceso de desarrollo, una experiencia que no podía repetirse ni siquiera en condiciones ideales de laboratorio. Planeó y llevó a cabo detalladas observaciones sobre la conducta de manipulación de los niños, y advirtió que los procesos perceptuales y conceptuales son operaciones interrelacionadas, más que independientes. Su estudio del desarrollo perceptual se concentró en las ilusiones ópticas y en sus implicaciones para el desarrollo intelectual, así como en la idea de que el desarrollo intelectual se desenvolvía de distinto modo en la concepción de los objetos, del espacio, de la causalidad y del tiempo. Además, prestó renovada atención a la fase afectiva de la conducta humana en sus estudios acerca del juego, los sueños y la imitación. Las tres publicaciones fundamentales de este período (1925-1929) incluyen una revisión de su anterior estudio de las etapas de desarrollo, más restringidas en cuanto a los límites de edad.

Posteriormente, Piaget habría de afirmar que los años 1929-1939 representaron el período consagrado a la formulación del concepto psicológico de agrupamientos que remataría su teoría del desarrollo cognoscitivo. Después, durante los años que siguieron inmediatamente a la Segunda Guerra Mundial, Piaget continuó su investigación, sus conferencias y sus trabajos de redacción en tres ámbitos: como profesor de Historia del pensamiento científico en la Universidad de Ginebra, como subdirector del Instituto J. J. Rousseau, y como director de la Oficina Internacional de Educación.

En 1949, satisfizo una antigua ambición con la publicación de *Introduction a l'épistemologie génétique* –el manuscrito que había anticipado cuando llegó por primera vez a Ginebra en 1921, y una esfera de estudio que le llevó a convertirse en fundador del Centro de Epistemología Genética de Ginebra– (Este Centro publicó bajo la dirección de Piaget más de veinte volúmenes acerca de la investigación epistemológica).

La afiliación de Piaget a una amplia gama de asociaciones profesionales, su designación en la Sorbona –primera cátedra ocupada por una persona de nacionalidad extranjera desde Desiderio Erasmo (1530)– y la obtención de seis grados honorarios en cuatro países distintos, destacan claramente sus estrechos contactos con los círculos científicos y universitarios de su tiempo. Además, prestó servicios en la UNESCO y fue director de la Junta Internacional de Educación. Sus publicaciones representan más de 18 000 páginas.

Esta fecundidad da pruebas de su mente infatigable y creadora, y confirma su propia observación de que la ampliación del horizonte individual permite abrir nuevas fronteras del conocimiento. Fundamentalmente, su obra es la de un psicólogo genético y un filósofo; su personalidad sensible y magnética y su humor cumplen la función de un "aglutinante internacional", que contribuye a agrupar ideas afines. Como Colón, Piaget se propuso investigar tierras desconocidas. Pero descubrió un nuevo continente que aún ha de ser utilizado por muchas generaciones futuras.

MAIER, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. 1969. pp. 90-94.

El tiempo y el desarrollo intelectual del niño

El desarrollo del niño es un proceso temporal por excelencia. Intentaré ofrecer algunos datos necesarios para la comprensión de este problema.

Más precisamente, me atendré a dos puntos. El primer punto es el papel necesario del tiempo en el ciclo vital. Todo desarrollo –tanto psicológico como biológico– supone duración, y la infancia dura tanto más tiempo cuanto superior es la especie; la infancia de un gatito, la infancia de un pollito, duran mucho menos que la infancia del hombre porque el hombre tiene mucho más que aprender. Esto es lo que intentaré demostrar aquí.

Hay un segundo punto que igualmente me gustaría tratar, formulado en la cuestión: ¿el ciclo vital expresa un ritmo biológico fundamental, una ley ineluctable? ¿Le modifica la civilización y en qué medida? Dicho de otro modo, ¿hay posibilidades de acelerar o retardar este desarrollo temporal?

Para tratar estos dos puntos consideraré sólo el desarrollo propiamente psicológico del niño, en oposición a su desarrollo escolar o a su desarrollo familiar, es decir, insistiré sobre todo en el aspecto espontáneo de este desarrollo e incluso lo limitaré al desarrollo propiamente intelectual, cognoscitivo.

En efecto, en el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar, educativa en general; y por otro, el desarrollo que se puede llamar espontáneo, que yo, para abreviar, llamaré psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia misma: lo que el niño aprende por sí mismo, lo que no se le ha enseñado sino que debe descubrir solo; y éste es esencialmente el que requiere tiempo.

Tomemos a continuación dos ejemplos: en una colección de objetos, por ejemplo un ramo de flores en el que se cuentan seis primulas y seis flores que no son primulas, descubrir que hay más flores que primulas, que el todo supera a la parte. Se presenta de tal forma evidente que a nadie se le ocurrirá enseñárselo a un niño. Y sin embargo, el niño necesitará años, como veremos, para descubrir leyes de este género.

Otro ejemplo banal: la transitividad. Si una varita comparada a otra es igual a ésta, y si esta segunda es igual a una tercera, ¿es la primera –que habré escondido debajo de la mesa– igual a la tercera? ¿A es igual a C si A es igual a B y B es igual a C? Nuevamente esto es para nosotros de una evidencia total, a nadie se le ocurrirá enseñárselo a un niño. Ahora bien, necesitará aproximadamente siete años para descubrir, como veremos, leyes lógicas de este género.

Es por tanto el aspecto espontáneo de la inteligencia el que voy a estudiar y del único del que hablaré, porque sólo soy psicólogo y no educador; y además porque, desde el punto de vista de la acción del tiempo, precisamente este desarrollo espontáneo es el que constituye la condición previa evidente y necesaria, por ejemplo, para el desarrollo escolar.

En nuestras clases en Ginebra únicamente hacia los once años se empieza a enseñar la noción de proporción a los alumnos. ¿Por qué no antes? Es evidente que, si el niño pudiera comprenderla antes, los programas escolares habrían colocado la iniciación a las proporciones a la edad de nueve o incluso de siete años. Si hay que esperar a los once años es porque esta noción supone muchas clases de operaciones complejas. Una proporción es una relación entre relaciones. Para comprender una relación de relaciones hay que comprender en primer lugar lo que es una relación. Luego hay que constituir toda la lógica de las relaciones y a continuación aplicar esta lógica de relaciones a la lógica de los números. Hay aquí un vasto conjunto de operaciones que quedan implícitas, que no se distinguen a primera vista, y que están ocultas bajo esta noción de proporción. Este ejemplo demuestra entre cientos posibles de qué manera el desarrollo psicosocial está subordinado al desarrollo espontáneo y psicológico (...).

(...) ¿Puede acelerarse tal evolución por el aprendizaje? Ésta es la cuestión que se ha planteado uno de nuestros colaboradores –un psicólogo noruego, Jan Smedslund– en nuestro Centro de Epistemología Genética. Se ha esforzado por adelantar la adquisición de la noción de conservación del peso mediante un cierto aprendizaje –en el sentido americano del término–, es decir por refuerzo externo, por ejemplo, por lectura del resultado en la balanza. Pero, en primer lugar, hay que comprender que esta adquisición de la noción de conservación supone toda una lógica, todo un razonamiento, que trata de las propias transformaciones y en consecuencia de la noción de reversibilidad, esa reversibilidad que el mismo niño invoca cuando alcanza la noción de conservación.

PIAGET, Jean. *Problemas de Psicología Genética*, 1972. pp. 9-15.

CREATIVIDAD

Capítulo XVIII

Objetivos

- *Conocer las fases del proceso creador y los factores externos e internos que pueden favorecer la creatividad o bloquearla.*
- *Comprender la creatividad como parte de las capacidades personales del hombre.*
- *Valorar su importancia para el desarrollo individual y cultural de la humanidad.*
- *Aplicar los conocimientos sobre este tema en beneficio de la propia actividad creadora.*

Introducción

Vladimir Nabokov afirmaba que la literatura tuvo sus inicios cuando a alguien se le ocurrió ir corriendo dando la alarma de que venían los leones. El relato fue tan verídico que todos lo creyeron, y causó tanta gracia en el sujeto ocurrente que no dejó de reírse. Se creó algo distinto a lo real y fue tomado por cierto.

Todo creador transforma la realidad convirtiéndola en una trampa, en un embauco, en una ilusión. Todo creador es un "timador", pues toma la realidad y la transforma creando algo tan real que puede ser tomado como cierto, pero, a la vez, queda la certeza de que no es así.

Todo lector de novelas sabe que lo leído no es cierto, pero busca una obra que lo "engañe", que haga parecer que lo que lee realmente ocurrió. En el terreno del arte esto es explicable y entendible, la labor del creador es ser un ilusionista, un embaucador, pero lo mismo no es aceptado en el campo de la ciencia. Quizá usted no sabe con cuantas dificultades se enfrentó aquel ocurrente creador (Thomas Alva Edison) que se propuso inventar una bombilla de vidrio que tuviera la propiedad de iluminar. Él tuvo dificultades personales, pues nunca concluyó la primaria y lo echaron del colegio "porque no servía para los estudios y era mejor que se dedique a trabajar". Asimismo, cuando quiso patentar su invento, tuvo que hacer demostraciones rigurosas a los incrédulos. En el terreno de la ciencia, ser un timador o un embaucador por hacer perfectible lo imperfecto no es fácilmente aceptado.

La fuerza de la costumbre, los prejuicios y lo establecido son más fuertes que aceptar innovaciones que hagan más fácil la vida.

Pero ¿cómo es ese creador? ¿Es acaso un ser dotado de una inteligencia especial? ¿Cómo es su personalidad? ¿En qué se diferencia de los demás? ¿Habrá destacado todo creador como el más aplicado en conducta?

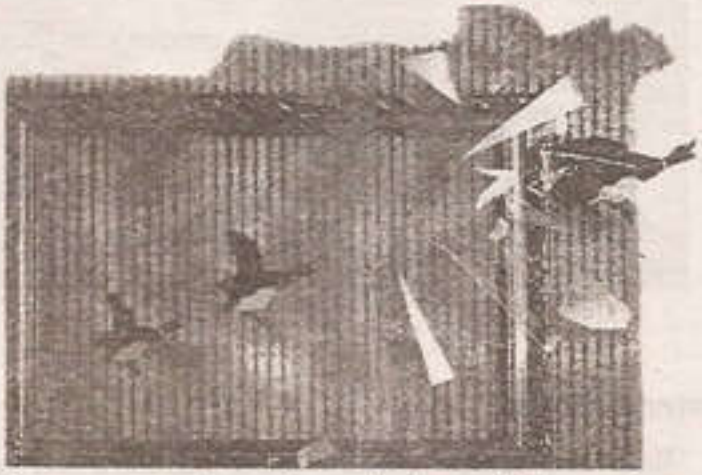
En realidad, hay muchas cosas que requieren ser explicadas, pues este terreno ha sido poco explorado; sin embargo, ya tenemos explicaciones más competentes en diferentes orientaciones de la Psicología. La preocupación por este tipo de comportamiento surgió en la década de los sesenta cuando la URSS envió la primera nave al espacio y en los Estados Unidos de América se preguntaron: ¿En qué hemos fallado? ¿En qué falla nuestra educación? Concluyeron que su educación estimulaba la inteligencia convencional, pero poco se hacía por estimular la resolución de problemas desde nuevas perspectivas, es decir, con creatividad.

En la actualidad, muchos países invierten cantidades importantes de dinero para la estimulación y la investigación del comportamiento creativo. Con la lectura de este capítulo conoceremos algo más acerca de la creatividad.

1 Definición

Una de las definiciones más completas es la que propone V. E. Drerdah:

"Creatividad es una capacidad del hombre de producir resultados de pensamiento de cualquier índole, que sean esencialmente nuevos y que eran previamente desconocidos a quien los produjo. Puede tratarse de imaginación o de una síntesis mental que sea más que un nuevo resumen. La creatividad puede implicar la generación de nuevos sistemas y combinación de informaciones conocidas, como así mismo la transferencia de relaciones conocidas a nuevas situaciones y el establecimiento de nuevas correlaciones.



Romper esquemas, salirse de la cuadrícula..., la creatividad es una invitación a la inventiva, a lo novedoso, y es en el plano psicológico el móvil subjetivo del desarrollo científico, artístico y tecnológico aparejado; claro está, con determinantes sociohistóricas, que son, en última instancia, la base del cambio.

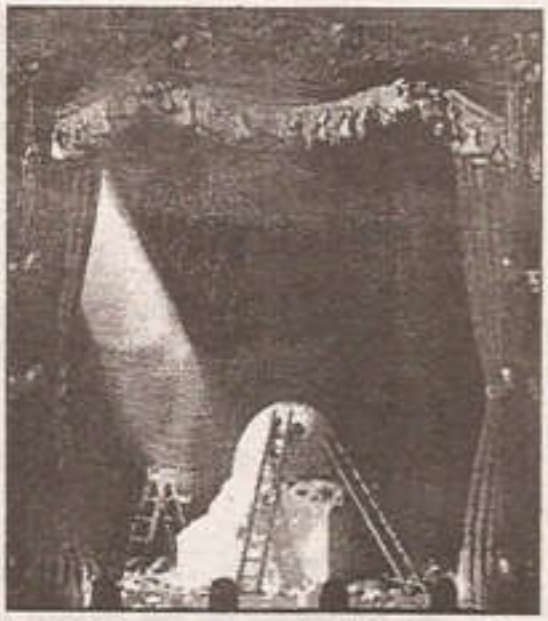
Una actividad creativa ha de ser intencional y dirigida hacia un fin, no inútil y fantástica, aunque el producto no tiene que ser inmediatamente aplicable en la práctica ni perfecto o acabado del todo. Puede adoptar una forma artística, literaria o científica, de realización técnica o metodológica".[1]

Se señala que todo acto creativo da como resultado la generación de cosas novedosas. Por ejemplo, la bombilla de luz inventada por Thomas Alva Edison fue algo nuevo para la época en que el vivió, era algo sin precedentes.

[1] Citado por Hurlock (1991).

La creatividad puede ser resultado de un acto de imaginación, como el personaje Emma Bovary creado por Flaubert. Se puede expresar como el resultado del análisis y la síntesis, procurando nuevas formas de enfocar la realidad, como en los *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*.

Puede tratarse de la generación de un nuevo sistema, tal es el caso de la teoría de la relatividad de Albert Einstein para la cual empleó la combinación de información conocida, así como la transferencia de relaciones conocidas en la teoría de la gravitación universal a nuevas condiciones, encontrando vacíos que le permitieron indagar y erigir su teoría ya señalada.



La creación es un proceso individual y colectivo. Incluso en el solitario taller de un escultor el bagaje cultural y el cúmulo de experiencias que este posee son portadores de la herencia histórica de generaciones.

Pero ¿para qué se crea? Todo acto creador persigue un fin; por ejemplo, los surrealistas pretendían transformar la realidad con el arte, ellos transgredían las normas convencionales y se extasiaban creando en un estado casi onírico. El creador de aquel artefacto que permitía la comunicación humana perseguía el fin de innovar los métodos comunes de comunicación mediante un cable. Aunque, a veces, se le encuentra aplicabilidad práctica, este ya es un acto de creación.

Pero el acto creativo no es algo inmediato, sino que implica todo un proceso complejo de fases que veremos a continuación.

2 Fases del proceso creativo

2.1. COGNICIÓN

En esta primera fase, el creador se hace consciente de la necesidad de crear, de solucionar un problema o de exteriorizar unas ideas que le habían estado preocupando. Hasta este momento, no tiene inspiración, sino únicamente un vago sentimiento de insatisfacción o la noción de que hay que hacer algo.

Contaba Federico Chopín que un día tuvo la curiosidad de crear una pieza musical sólo con las teclas negras del piano, algo que lo asumió como un reto, de ese sentimiento inicial surgió una

Cognición. Conciencia de la necesidad de crear, noción de que hay que hacer algo. El cineasta Luis Buñuel sintió la necesidad de exteriorizar el contenido de sus sueños a través de la creación cinematográfica.

inquietud, de la cual era consciente, que luego dio origen a su *Black keys*, hermosa melodía interpretada solo con las teclas negras del piano.

2.2. CONCEPCIÓN

En esta fase el individuo aporta todo lo que está en sus manos para solucionar el problema o investigar a fondo las posibilidades de la idea que germina. Es una fase de exploración de ideas, soluciones y posibilidades.

Luis Buñuel, cineasta español, declaró que utilizó los recuerdos de sus sueños para crear sus famosas películas, aunque también se sirvió de las obras del conocido pintor surrealista Salvador Dalí. Asimismo, antes de realizar una obra todo dibujante elabora sus bocetos, formas tentativas de representar sus cuadros; para ello hace numerosos estudios de partes del cuerpo y de ángulos que intenta enfocar.

Concepción. Exploración de ideas, tentativas de solución. Arriba, *Maternidad*, de Picasso, estudio a lápiz, nótese en el boceto el estudio de las manos.

2.3. COMBUSTIÓN

Este es el momento en que se llega a la solución y se propone llevar a cabo la idea que ha germinado: Con los datos reunidos y con las pruebas efectuadas se realiza la obra creativa. En esta fase se emprende el trabajo con la materia prima reunida.

De esta forma, tanto el músico como el dibujante o el cineasta consolidan la idea y la llevan a cabo a fin de llegar a su objetivo.

Combustión: ¡EUREKA!, llegó la solución. El creador emprende ahora su trabajo. En la foto, el artista Henri Matisse a los 83 años, en silla de ruedas. Al no poder levantarse, Matisse inventó una "técnica" capaz de reemplazar la forma tradicional de pintar sobre lienzo, cuyo primer paso consistía en pintar trozos muy grandes de papel con colores brillantes. El segundo paso consistía en recortar los trozos de papel, dejando libres las tijeras, sin obligación de seguir un dibujo trazado previamente. Finalmente, las organizaba y pegaba para obtener formas creativas.

2.4. CONSUMACIÓN

En esta fase se materializa el proyecto o creación. El intelecto, el juicio y el trabajo se ponen en marcha. Puede ser que exija una revisión, modificación o renovación. Es el propio creador quien decide cuándo está listo para la fase final.

2.5. COMUNICACIÓN

Es la fase en la cual el creador tiene la necesidad de compartir con otros el resultado de su obra. Incluso si la obra ha sido conservada hasta la muerte del creador, el hecho de haberla conservado implica el deseo latente de querer compartirla.

(a)

Consumación (Foto a): La creación materializada. *La Gioconda*, de Leonardo da Vinci, a la izquierda.

Comunicación (Foto b): El creador comparte el resultado de su obra. *El Aleph*, portada de la segunda edición, originalísima obra de Jorge Luis Borges, a la derecha.

(b)

3 CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA CREADORA

Investigaciones realizadas por A. Roe, C. W. Taylor, R. H. Knapp, R. B. Cattel, R. D. Mac. Curdy, Dc. Mc. Clelland, B. Eiduson, J. A. Chambess y H. G. Gough muestran una lista de rasgos que unificados se muestran en el cuadro de la derecha.

Cuadro unificado del científico productivo.[2]

- Alta fuerza del ego y estabilidad emocional. Son personas perseverantes, responsables, maduros emocionalmente, estables en su manera de ser y respetuosos de los demás.
- Una fuerte necesidad de independencia y autonomía, autosuficiencia y autodirección.

[2] Investigadores de la personalidad creativa, que basaron sus estudios en muestras de sujetos que destacaron en el ámbito de la inventiva y la creación.

Son audaces, resueltos, seguros de sí mismos, no conformistas, firmes en sus decisiones y desembarazados.

- Un alto grado de control de los impulsos.
- Inteligencia general superior.
- Una tendencia al pensamiento abstracto y cierta inclinación hacia la comprensión y la elegancia en la explicación.
- Alto dominio de sí mismo y fuerza de opinión, pero rechazo de la controversia enfocada personalmente.
- Oposición a las personas conformistas en el pensamiento.
- Una actitud, en cierta manera, distante o desligada en las relaciones interpersonales, aunque sin falta de sensibilidad o intuición; asimismo, cierta preferencia por el trato con cosas o abstracciones más que con personas.

Persistencia: según palabras del propio Thomas Alva Edinson, la creación supone 10% de inspiración y 90% de transpiración.

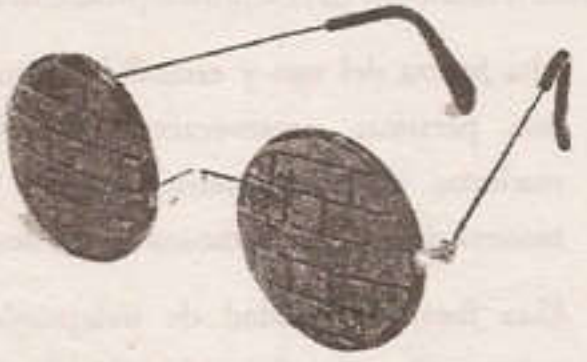
- Un interés especial en el tipo de "apuesta" que supone enfrentarse a lo desconocido en la medida en que el propio esfuerzo pueda ser un factor decisivo.
- Un gusto por el orden, el método y la exactitud, junto con un interés motivado por el desafío presentado por las contradicciones, las excepciones y el desorden aparente.

4 Bloqueos de la creatividad

En el proceso creador puede surgir bloqueos que inhiban la solución original de un problema. Entre ellos tenemos los siguientes:

4.1. BLOQUEOS PERCEPTUALES

Consiste en la incapacidad de ver los problemas o no darse cuenta realmente de qué anda mal en una situación. Estas son las clases de bloqueos que nos hacen "querer darnos una patada a nosotros mismos" por no haber visto la solución antes.



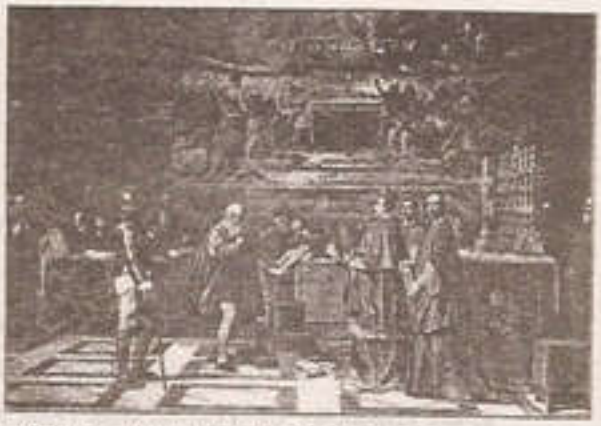
Nuestras percepciones suelen formar esquemas estables de representación del mundo. Esta constancia de nuestra percepción puede convertirse en un enemigo de la flexibilidad.

Por ejemplo, cómo hacer que cuatro nueves sean igual a cien (busque diferentes formas de enfocar este problema, encontrará una posible solución al final de la página 488).

4.2. BLOQUEOS CULTURALES

Si no obedecemos las reglas de la sociedad, seríamos inconformistas. Sin embargo, el conformismo y la creatividad rara vez se dan la mano. El creativo requiere desafiar las maneras actuales de hacer las cosas, pero los bloqueos culturales a la creatividad son algunos de los más difíciles de eliminar.

Por ejemplo, Galileo invitaba a los representantes de la Iglesia a observar, por medio de su telescopio, nuestro sistema planetario, pero estos se negaban afirmando que la única manera de llegar a la verdad era argumentando y no observando.



Bloqueo cultural: *Juicio a Galileo*. Los preconceptos dogmáticos de la Iglesia, centrados en la idea bíblica de la Tierra como centro inmóvil de la creación, se opusieron a la teoría heliocéntrica de Copérnico y Galileo, lo cual obligó a este último a retractarse.

4.3. BLOQUEOS EMOCIONALES

Este tipo de bloqueo está dentro de nosotros. Las emociones y el intelecto son dos fuerzas que pueden estar en constante pugna. Las emociones muy intensas, tales como temor, odio e ira, suelen cegarnos, hacernos congelar y pueden debilitar nuestra creatividad.

Por ejemplo, si una persona entra en un estado de ansiedad, su creatividad puede verse afectada, pues el miedo irracional a lo nuevo puede ser un factor que disminuya su capacidad creativa.

El distress, la forma negativa del stress, puede constituirse en un causante del bloqueo emocional de la creatividad.

5 Factores de la creatividad

Guilford consideró que la aptitud para el pensamiento creativo era un rasgo relacionado con varios factores. Entre estos factores consideró la fluencia o fluidez, la flexibilidad y la originalidad.

5.1. LA FLUENCIA

Es aquella capacidad para generar muchas soluciones que respondan a algún requerimiento; por ejemplo, hacer una lista de todos los sinónimos de una palabra o nombrar todos los objetos cuadriláteros en una figura. Una persona con fluencia dará un gran número de respuestas relacionadas con la pregunta. Si tiene fluidez ante un problema, encontrará varias soluciones alternativas.

Fluencia. A lo largo de su prolífica vida, Thomas Alva Edison obtuvo más de 2000 patentes. El fonógrafo y la bombilla incandescente se cuentan entre sus más importantes invenciones. Arriba, óleo que lo muestra escuchando su fonógrafo.

5.2. LA FLEXIBILIDAD

Es la capacidad de cambiar los enfoques frente a un problema, así como de ser capaz de resolver una serie de tareas que exigen una estrategia diferente. Por ejemplo, puede suceder que a veces esté frente a un problema matemático y no dé con el resultado cuando de lo que se trata es de enfocarlo de otra forma y así el resultado se obtiene con facilidad.

Flexibilidad. Ante las dificultades, nada mejor que cambiar de estrategia. Henri Matisse, a pesar de su parálisis y su avanzada edad, logró dibujar sobre la pared sin tener que moverse de la cama, sirviéndose de una larga vara en cuya punta colocaba un carboncillo. Si no se puede de una forma, hay que hacerlo de otra.

5.3. LA ORIGINALIDAD

Es la capacidad para generar soluciones no habituales, es decir, para hallar respuestas únicas. Este factor es el que caracteriza por excelencia al creativo. Este puede tener mucha fluidez de ideas y puede ser muy flexible, pero lo más importante es que dentro de esas respuestas podamos hallar soluciones originales, caracterizadas por su extrañeza, incluso por su extravagancia. Por ejemplo, cuando Lumiere inventó las películas de cine, fue algo extraño para la época debido a su originalidad.

Al descubrir estos rasgos mentales básicos, Guilford distinguió entre dos tipos de pensamiento.

5.3.1. El pensamiento convergente

Se conduce hacia una sola respuesta; por ejemplo, $32 \times 11 = ...$, puesto que en una operación matemática como esta se extrae solo una respuesta. Este tipo de pensamiento básicamente se estimula en la escuela con la educación convencional. Muchas veces se impide u obstaculiza que emerja el pensamiento divergente en la escuela.

5.3.2. El pensamiento divergente

Se mueve hacia la solución del problema en muchas direcciones posibles; como, por ejemplo, al hacer una lista de todos los posibles usos de un zapato o un lapicero. La persona creativa se caracteriza por tener un pensamiento divergente.

Ante la pregunta ¿cómo solucionar el problema de la contaminación ambiental?, El pensador divergente encontrará muchas direcciones en la solución del problema.

Originalidad. La capacidad para generar soluciones no comunes es el rasgo más característico de un creador. En la toma aparece la pared del comedor de Picasso en la que se observa la escultura de la cabeza de toro realizada en 1943 con un sillín y un manillar de bicicleta.

Importante

LA RESISTENCIA A LOS CAMBIOS

Si nos hubiésemos dejado llevar por la comodidad de la costumbre y los prejuicios anquilosados en nuestras mentes, quizá aún estaríamos en la Edad de Piedra. Pero no, el ser humano es un creador por excelencia. Desde la construcción del primer sílex hasta el viaje teledirigido a la superficie de Marte han pasado muchas cosas, en el abismo que hemos sobrepasado gracias a mentes lúcidas y desbordantes: las de los creativos. Pero constantemente, sus obras novedosas tienen que batallar contra el infortunio y la incomprensión que le someten aquellos que se resisten a los cambios. Por otro lado, usted puede gozar de óperas, conciertos y conferencias que se han realizado días, años o décadas atrás gracias a la cinta magnetofónica, es usual que en una conferencia de la cual no queremos perdernos un detalle instalemos nuestra grabadora, para luego poder escucharlo con mayor detenimiento.

Cuando Thomas Edison inventó el fonógrafo en 1878, hubo quienes no podían aceptarlo por su resistencia a los cambios; es así que Jean Boillaud, de la Academia Francesa de Ciencia, se refería con relación al fonógrafo en los siguientes términos: "Es imposible que los nobles órganos del habla sean reemplazados por un insensible y vil metal." Si hubiésemos pensado de esa manera, muchas obras creativas no hubiesen cambiado nuestras vidas. Hasta aquí cabe preguntarnos qué cosa estamos haciendo para superar esta dificultad que es la resistencia a los cambios y qué cosa no aceptamos o no aceptaríamos por atentar contra nuestras costumbres. Si usted acepta gustoso los cambios, está a un paso de ser un creativo.

6 Técnicas para estimular la creatividad en el aula

Uno de los lugares donde se puede estimular el comportamiento creativo es en el aula. Si nos preguntamos: ¿en qué situaciones o momentos se ha estimulado la creatividad en la escuela?, quizá no encontremos situaciones concretas en los que suceda esto. Para estimular la capacidad creativa se plantean muchas técnicas dentro de las cuales destacan las siguientes:

6.1. LLUVIA DE IDEAS

Consiste en pedirle a los participantes que enuncien un gran número de ideas aunque estas parezcan disparatadas o exageradas, ya que el objetivo es lograr un gran número de ideas. Se indica que las ideas no serán criticadas, dado que esto permite encontrar ideas variables, dentro de las cuales podemos hallar ideas originales que permitan desarrollar la creatividad de los participantes.

Supongamos que deseamos resolver un problema: ¿Cómo hacer que los zapatos sean más cómodos? Se le pide a un grupo de participantes que enuncien ideas acerca de esto. Ante esa situación las personas pueden dar gran cantidad de ideas. Si a alguien se le ocurre algo que nos parece ridículo o hasta absurdo, no lo criticaremos; la idea será bienvenida, lo importante es la cantidad y lo variadas que resulten las ideas.

6.2. SINÉCTICA

Se trata de unir elementos diferentes sin relación aparente y para ello es importante que la gente llegue a entender los procesos psicológicos por los que actúa. Se considera que los elementos emocionales e irracionales son más importantes que los racionales en la producción creativa. Para ello, los sinécticos hacen uso de metáforas y comparaciones trabajando básicamente con cuatro tipos de metáforas:

6.2.1. Metáfora personal

En este caso, la identificación personal con los elementos de un problema permite que el individuo deje de ver el problema en función de elementos previamente analizados. Por ejemplo, en el caso anterior que proponíamos: ¿cómo hacer que los zapatos sean más cómodos?, se sugiere que piense en las incomodidades que le ha causado el uso de estos y cómo superarlas analizando casos particulares, propios de su experiencia.

6.2.2. Metáfora directa

Aquí se busca establecer una comparación entre hechos, conocimientos o tecnologías paralelos. Por ejemplo, oído-teléfono; también se puede comparar el zapato con una llanta, de esta forma se puede encontrar cosas novedosas entre esos elementos paralelos.

6.2.3. Metáfora simbólica

Emplea imágenes objetivas e impersonales para describir el problema. Se emplea esta analogía en términos de respuesta poética; por ejemplo, imaginarse zapatos voladores comparando los zapatos con pequeños aviones o tener la idea de crear un zapato programable que lo oriente y que lo lleve hacia un destino. Son ideas que surgen y pueden parecer disparatadas, pero de lo que se trata es de buscar este tipo de analogías.

6.2.4. Metáfora fantástica

Se orienta a buscar soluciones fantásticas y mágicas; luego, el grupo busca caminos para su solución práctica. Se podría pensar, por ejemplo, en zapatos que lo hagan invisible o que lo teletransporten al lugar que desea.

6.3. PENSAMIENTO LATERAL

Seis sombreros para pensar (véase la imagen de la derecha). Cada sombrero presenta un tipo distinto de pensador y corresponde a un momento parcial del proceso complejo que sigue el pensamiento creativo en la búsqueda de soluciones. Por ejemplo, el blanco representa la objetividad y la neutralidad; el negro, la negación y el pesimismo; el verde, las nuevas ideas; el rojo, las emociones; el amarillo, la alegría y la esperanza; el azul, el control y la organización. La tarea consiste en utilizar estas distintas maneras de pensar en forma alternativa en lugar de hacerlo todo a la vez, al final se reúne todo y se ve el conjunto. De esta forma se disciplina al grupo para desplegar un pensamiento creativo.

Técnica desarrollada por Edward de Bono; los seis sombreros para pensar disciplinan y estimulan el pensamiento lateral.

6.4. LISTA DE CHEQUEO

Consiste en utilizar una lista de preguntas, las cuales exigen respuestas serias; para ello hay que pensar en todas las respuestas posibles y examinar, paso a paso, en la lista de chequeo, todo lo que nos interesa. Por ejemplo, ante el problema ¿cómo mejorar el método de estudio de las matemáticas?, podremos emplear la siguiente lista de chequeos:

¿Cuándo?	¿Quiénes?
¿Cuándo no?	¿Quiénes no?
¿Por qué?	¿A quién?
¿Qué?	¿A quién no?
¿Qué no?	¿Con quién?
¿Por qué medio?	¿Con quién no?
¿Por qué medio no?	¿De dónde?
¿Por qué no?	¿De dónde no?
¿Cuál?	¿Sobre qué?
¿Cuál no?	¿Sobre qué no?
¿Cuál de ellas?	¿A dónde?
¿Cuál de ellas no?	¿A dónde no?

Solución al problema de la pag. 483

$$99+\frac{9}{9}=100$$

Cómo superar los bloqueos

Tanto si realiza una actividad creativa como aficionado esporádico o como profesional con todas las de la ley, tendrá días o incluso semanas en los que sentirá como si su habilidad para generar ideas haya desertado completamente. En tales ocasiones, se sentirá incapaz de concentrarse o de trabajar y es probable que esto le produzca un estado de desazón y desaliento. Este desaliento y esta desazón pueden, a su vez, erosionar rápidamente la seguridad en uno mismo. Afortunadamente puede tomar varias medidas prácticas para hacer que los humores creativos vuelvan a fluir.

La importancia del trabajo de documentación

Los bloqueos creativos a veces ocurren debido a que la gente no ha hecho suficiente trabajo de documentación y anda escasa de información. Por ejemplo, si usted está escribiendo su gran novela sobre la Guerra Civil Americana, se quedará atascado si no conoce suficientes datos sobre ese período histórico. Si la acción, el diálogo y las descripciones de su novela parecen trillados, y encima se encuentra con que sólo tiene la mínima expresión de un argumento, entonces lo mejor que puede hacer es reconocer humildemente que su preparación ha sido demasiado endeble. La solución es hacer más trabajo de documentación. El trabajo de documentación suplementario debe abrir nuevas posibilidades a giros argumentales y a personajes interesantes.

Cualquiera que sea su campo de interés, el trabajo de documentación es decisivo. Su imaginación creativa debe poseer material con el que trabajar. Sin él, sus recursos interiores se agotarán rápidamente. Así, pues, si se siente atascado, busque información estimulante, en libros, en conversaciones con otras personas o donde crea que pueda encontrarla.

El problema contrario se deriva de una complejidad excesiva. Uno puede bloquearse porque su trabajo ha alcanzado tal grado de complicación que crea más problemas de los que puede ocuparse a la vez. He aquí la clave para simplificarlo. Imagine que está creando un diseño para una nueva cocina, por ejemplo. Podría atascarse porque su plan es tan ambicioso que por más que reorganiza sus dibujos, no puede incluir todos los electrodomésticos y dispositivos que ahorran trabajo doméstico en el espacio que le han dado. La respuesta consiste en simplificar su idea volviendo al concepto básico, quitando los dibujos innecesarios y llevando a cabo opciones más sencillas. Los buenos consejos casi siempre son útiles, pero debe tener cuidado de no caer en la trampa de cambiarlo todo simplemente para agradar a un amigo. Analice a fondo todos los puntos y cambie sólo aquellos que usted sabe que no acaban de funcionar.

Recapitule la situación

Quizá le sea difícil saber si está ante un proyecto creativo factible o condenado al fracaso. El último caso puede darse si ha alimentado ilusiones falsas durante largo tiempo. Deberá tomar una decisión sobre el futuro del proyecto. Antes de tirar la toalla, discuta el problema con otras personas expertas en la materia. Es probable que ellas también se hayan encontrado con obstáculos similares y los hayan superado.

Otra dificultad muy común es lo que podría llamarse el bloqueo de "la primera pincelada". En este apuro la visión de un lienzo o de una página en blanco le intimida hasta el punto que no sabe cómo, o por dónde, empezar. Este problema también puede tener su origen en una falta de preparación. Revise sus notas o planes y pregúntese si son lo suficientemente completos. Si está bien preparado para la tarea, su primera "pincelada" es más probable que sea sólida y firme. Es probable que incluso la experimente como una gran liberación.

Dé el primer paso

De todas formas, no se demore mucho antes de poner en marcha su proyecto. Recuerde el proverbio "el viaje más largo empieza dando un sencillo paso". En algún momento, incluso aunque la inspiración no dé señales de vida, debe tomar la pluma o el pincel y esperar lo mejor. El acto de empezar a veces es suficiente para adquirir un poco de ímpetu creativo; siempre puede corregir los errores más tarde.

Otro obstáculo al proceso creativo consiste en las críticas adversas. Muestre sus dos tercios de trabajo acabado a familiares o amigos, y ellos lo critican. Ni que decir tiene que tales críticas sean desalentadoras. Sin embargo, tener a alguien que critique su trabajo también puede ser extremadamente útil. El truco consiste en separar las críticas constructivas de las negativas.

Para hacer esto, pregúntese si aquellos que han hecho comentarios negativos han demostrado un auténtico deseo de ayudarle proponiéndole una manera mejor de seguir adelante, o si sencillamente están intentando minar su trabajo por motivos personales. Por ejemplo, si su pareja considera ridículos sus intentos de tallar madera, ¿no será porque le molesta el hecho de que le dedique tanto tiempo a un trozo de madera? Recuerde: las críticas constructivas le animan a reflexionar sobre su trabajo, mientras que las críticas destructivas sólo le hacen reflexionar sobre su relación con la persona que critica su trabajo. Reconocer cuándo aceptar o rechazar las críticas no es fácil.

LEXUS. *Desarrolle su mente*, 1997. pp. 992-93.

Pensamiento paralelo

En un principio la idea de sombreros de color puede parecer tonta y pueril, pero existe una absoluta necesidad perceptual de algún marco concreto que haga el método fácil de utilizar y fácil de recordar. La exhortación sin el simbolismo es débil e inoperante.

El sombrero blanco indica información. Puedes pensar en papel blanco. El blanco es neutro. Cuando el "sombrero blanco" está en uso, todos los asistentes a la reunión se centran, paralelamente, en exponer la información. ¿Qué información hay disponible? ¿Qué información se necesita? La naturaleza de la información puede variar de hechos concretos y comprobables a rumores u opiniones. Hay que indicar dicha naturaleza. Cuando hay desacuerdos, sencillamente se exponen las distintas versiones unas junto a otras. Si la cuestión es vital, se puede comprobar más tarde.

"El avión de la tarde con destino Londres sale a las siete en punto".

"El avión de la tarde con destino Londres sale a las ocho en punto".

No hay disputa, desafío o controversia en este momento.

El sombrero rojo indica sentimientos, emociones, intuiciones y corazonadas. Puedes pensar en el rojo como fuego, calidez y sentimientos. El sombrero rojo legitima la expresión de sentimientos e intuiciones. En una discusión normal no se espera que uno introduzca sentimientos a menos que los pueda justificar. Bajo el sombrero rojo no se permite la justificación o explicación de sentimientos o intuiciones. Los sentimientos o intuiciones se expresan tal como existen: "Siento que esta inversión no va a funcionar"; "Siento que ella es la persona idónea para el puesto"; "Mi intuición me dice que eso no se aceptará".

El sombrero rojo indica sentimientos del momento. Los sentimientos pueden cambiar desde el comienzo hasta el final de una reunión. La intuición y los sentimientos no siempre tienen razón. La intuición se puede basar en una compleja experiencia del campo, y tal vez no sea posible detallar los factores que están en el trasfondo de la intuición. Bajo el sombrero rojo la intuición tiene derecho a existir. Los sentimientos tienen también derecho a existir visiblemente. Existen de un modo invisible, así que, ¿por qué no habían de hacerse visibles? En la discusión normal, controvertida, los sentimientos se expresan por medio de ataque o entusiasmo. Con el sistema de los sombreros, los sentimientos se expresan directamente –sin culpa ni disculpas.

El sombrero negro es el más ampliamente utilizado, y posiblemente el más valioso. Escribo esto porque mucha gente supone erróneamente que el sombrero negro es un mal sombrero.

Desde luego no hay nada de eso. Para el negro, piensa en la toga de un juez, que normalmente es de este color. El sombrero negro es para la cautela, para la evaluación de riesgos y para la crítica. Ésta es una parte esencial del pensamiento, si no queremos cometer errores y hacer cosas que sean peligrosas para nosotros mismo o perjudiciales para otros. Utilizamos el sombrero negro para ver si una cosa encaja con nuestra información, nuestra experiencia, nuestros objetivos, nuestra política, nuestros valores, nuestra ética, etc.

El problema es que el sombrero negro pueden emplearlo en exceso los que creen que criticar es suficiente. Es importante, pues, distinguir entre el gran valor del sombrero negro cuando se emplea apropiadamente y el peligro de un uso excesivo del mismo. Ésta es exactamente la misma observación que hice sobre el uso de la crítica. La comida es necesaria, pero comer en exceso es perjudicial. El vino es excelente, pero beber en exceso es perjudicial.

El sombrero amarillo indica lo "positivo lógico". El amarillo puede sugerir sol y optimismo. Con el sombrero amarillo todo el mundo busca, paralelamente, beneficios y valores. Bajo el sombrero amarillo hay un esfuerzo por ver cómo se puede hacer algo. Tanto el sombrero amarillo como el negro requieren apoyo lógico. Uno tiene que explicar con detalle las razones que sostienen sus afirmaciones. El sombrero amarillo es mucho más difícil que el negro, porque es natural señalar dificultades y peligros pero mucho menos natural buscar valores.

El sombrero verde es para el esfuerzo creativo. Piensa en césped, vegetación y crecimiento: ramas, brotes, etc. El sombrero verde da tiempo y espacio para el esfuerzo creativo deliberado. Bajo el sombrero verde hay una búsqueda de alternativas y de ideas nuevas. Bajo el sombrero verde van la provocación, el "movimiento" y los procesos específicos de pensamiento lateral. El sombrero verde se interesa, sobre todo, por la "posibilidad".

Puede que "posibilidad" sea la palabra más importante del pensamiento. El poder de la "posibilidad" es el responsable del progreso técnico occidental –no el sistema de controversia. En la ciencia la posibilidad brinda el recurso de la hipótesis. La posibilidad proporciona marcos para la percepción y para ordenar ideas e información. La posibilidad permite la especulación. La posibilidad permite la visión. Volveré a tratar de muchos de estos puntos más tarde.

Finalmente está el sombrero azul. Piensa en cielo azul y visión de conjunto. El azul es el sombrero para pensar acerca del pensamiento y dirigir el proceso de pensar. Así como el director trata de conseguir lo mejor de la orquesta, del mismo modo el sombrero azul trata de orquestar el proceso de pensar. El sombrero azul lo emplearía típicamente la persona que preside o modera una reunión, pero cualquiera puede hacer sugerencias sobre procedimiento bajo el sombrero azul.

DE BONO, Edward. *El pensamiento paralelo*, 1995. pp. 58-60.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *Señale el enunciado verdadero respecto a la inteligencia.*

   A) *Es innata en el ser humano.*
   B) *Las aptitudes se forman y se desarrollan.*
   C) *La inteligencia está determinada genéticamente.*
   D) *Las capacidades intelectuales se forman a partir de la actividad del sujeto.*
   E) *La inteligencia es un proceso psicológico.*

2. *Un niño ha sido evaluado y obtuvo una edad mental de ocho años y cuatro meses. Si se sabe que su edad cronológica es de siete años y nueve meses, ¿a qué categoría mental pertenece?*

   A) *normal superior*
   B) *normal promedio*
   C) *muy superior*
   D) *superior*
   E) *normal inferior*

3. *La capacidad de organizar y generar cohesión al interior de un numeroso grupo supone en el líder un tipo de inteligencia ....., según Thorndike.*

   A) *abstracta*
   B) *concreta*
   C) *social*
   D) *conductual*
   E) *emocional*

4. *De niños muchas veces hemos juntado nuestras canicas, ya sea por color, tamaño o por alguna cualidad. Según la teoría operatoria de Jean Piaget, se puede realizar*

   A) *la primera reversibilidad en la etapa preoperacional concreta.*
   B) *las primeras agrupaciones en la fase preoperacional.*
   C) *las primeras clasificaciones en la etapa operacional concreta.*
   D) *la primera permanencia del objeto en la etapa operacional concreta.*
   E) *la primera clasificación en la fase operacional formal.*

5. *Mientras Juan necesita contar haciendo uso de sus dedos, su hermano mayor aplica fórmulas para resolver sus problemas matemáticos. De ahí que Juan y su hermano mayor se encuentran, respectivamente, en los estadios*

   A) *preoperacional y formal.*
   B) *formal y de operaciones concretas.*
   C) *de operaciones concretas y de operaciones formales.*
   D) *de operaciones concretas y de fase simbólica.*
   E) *de fase simbólica y de fase intuitiva.*

6. *Un profesor ha preparado su clase y para ello ha elaborado materiales didácticos que los niños han de manipular y clasificar. De esto se concluye que los niños se hallan en la etapa*

A) *sensorio-motriz.*
B) *preoperacional.*
C) *operacional-concreta.*
D) *operacional-formal.*
E) *de fase intuitiva.*

7. *Un niño que está frente a un globo dice que se trata de una pelota; entonces, diremos que el niño se encuentra*

A) *transformando.*
B) *acomodando.*
C) *asimilando.*
D) *generalizando.*
E) *adaptándose.*

8. *¿Qué enunciado se relaciona mejor con la fase del proceso creativo denominado cognición?*

A) *Voy a aplicar técnicas para hacer algo.*
B) *He encontrado la solución.*
C) *He aquí lo creado.*
D) *Necesito expresar esta teoría.*
E) *Soy consciente de lo que tengo que hacer.*

9. *La fase de comunicación se realiza porque*

A) *los demás lo demandan.*
B) *es una obligación.*
C) *si se la guarda se es egoísta.*
D) *es una necesidad latente.*
E) *así se gana fama y dinero.*

10. *Señale el comportamiento que identifica mejor al acto creativo.*

A) *Hacer el resumen de un texto.*
B) *Enumerar las cualidades de un objeto.*
C) *Cambiar la letra de un tema musical.*
D) *Planificar actividades.*
E) *Resolver un problema nuevo.*

RESOLUCIÓN

1. *Para ejecutar una actividad es necesario contar con capacidades; por ejemplo, para resolver un "cubo mágico" es necesario contar con capacidades visoespaciales, pero es igualmente cierto que las capacidades, a su vez, se desarrollan gracias a las actividades que desempeña el sujeto. Reenfocando el asunto, diríamos ahora que un niño está desarrollando sus capacidades visoespaciales al armar rompecabezas o un adolescente está desarrollando su pensamiento lógico matemático al resolver una práctica de razonamiento numérico.*

Clave D

2. *Para hallar la categoría mental debemos hallar primero el cociente intelectual (CI). Este dato se obtiene con la edad mental y la edad cronológica a través de la fórmula del CI.*

Según los datos del problema: la edad mental (EM) es de ocho años y cuatro meses, mientras que la edad cronológica (EC) es de siete años y nueve meses. Para ejecutar adecuadamente la operación, debemos transformar las edades a meses. Así: $EM = 8(12) + 4 = 100$ *meses y* $EC = 7(12) + 9 = 93$ *meses*

$$CI = \frac{100 \text{ meses}}{93 \text{ meses}} \times 100 = 107{,}5$$ *(categoría mental normal promedio)*

Clave B

3. *Según Thorndike, existen tres tipos de inteligencia: concreta, abstracta y social. Cuando hablamos de inteligencia social, entendemos, por ejemplo, la capacidad para resolver conflictos en las relaciones interpersonales, el poder persuasivo o las capacidades organizativas de un líder.*

Clave C

4. *En la niñez aparecen las primeras operaciones lógicas y una de ellas es la de clasificación, muestra de ello son los agrupamientos que el niño realiza. Igualmente, si al sumar tres mandarinas más cuatro peras afirmamos que se obtienen siete frutas, esto involucra la existencia de la noción de inclusión necesaria en las clasificaciones que ejecuta el niño. Sin embargo, estas operaciones lógicas se ejecutan todavía a un nivel de representaciones concretas (frutas, juguetes, monedas, etc.).*

Clave C

5. *Según Piaget, las operaciones aparecen en la niñez y se evidencian, por ejemplo, en el aprendizaje escolar al adquirir algunas habilidades matemáticas. En la adolescencia se da un salto cualitativo al operar a un puro nivel abstracto o formal, como hacemos, por ejemplo, en los problemas de álgebra o en los ejercicios de Lógica. En la comprensión de metáforas, las respuestas de los niños giran en torno a representaciones concretas provocadas por los significados literales del enunciado; los adolescentes, en cambio, comprenden el significado aludido o profundo gracias al pensamiento abstracto que poseen.*

Clave C

6. *En el campo educativo, las propuestas de Piaget han alcanzado una amplia difusión y aplicación. Así, en la educación, que corresponde a la etapa de operaciones concretas, es necesario que se haga uso de las variadas formas de experiencia sensorial (ver, tocar, oír, oler, etc.) con el propósito de ir de la experiencia concreta a lo abstracto (conceptos, juicios, razonamientos).*

Clave C

7. *Cuando un niño ve en el zoológico un cachorro de león y dice que es un gatito, se entiende que lo que está haciendo es un intento de ajustar un elemento nuevo de la realidad a un esquema o representación que ya posee. A este proceso se le llama asimilación. Al contrario, cuando modificamos nuestros esquemas "obligados por la realidad", el proceso recibe el nombre de acomodación. Esto ocurrió, por ejemplo, cuando los físicos tuvieron que abandonar antiguos conceptos de espacio y tiempo absolutos por concepto de espacio y tiempo relativos.*

Clave E

8. *La cognición es la primera fase del proceso creativo en la que se formula el problema tomando conciencia de la necesidad de crear. En esta fase no sabemos todavía cómo lo vamos a realizar o qué camino vamos a seguir. Se experimenta, en cambio, cierta inquietud o intranquilidad movilizadora de la actividad creadora.*

Clave E

9. *Comunicar es compartir: la necesidad de crear involucra también la necesidad de compartir lo creado. Ciertamente, los móviles pueden ser difusos y la creación puede ser vista desde diversos ángulos, incluso los de carácter económico o político. Sin embargo, desde una perspectiva psicológica, considerando la personalidad del creador, lo que se encuentra justamente es la necesidad latente de querer compartir.*

Clave D

10. *Un acto creativo involucra la generación de algo novedoso: un producto, una idea, un artefacto, una composición musical, etc. El sistema creado ha de ser, por lo tanto, nuevo para la persona que lo realizó. Se puede tomar, incluso, elementos diversos del medio y crear una nueva síntesis; también se puede partir de un producto cultural ya realizado y hacer modificaciones a los originales, como es el caso de la modificación de la letra de una canción.*

Clave C

twitter.com/calapenshko

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *Charles Spearman sostiene que*

   A) *la inteligencia está constituida por cualidades mentales primarias.*
   B) *la inteligencia general tiene un origen innato.*
   C) *existe una inteligencia social.*
   D) *la inteligencia general tiene una base social.*
   E) *la inteligencia general es igual a las capacidades específicas.*

2. *La inteligencia es la*

   A) *capacidad de conservar información.*
   B) *capacidad de elaborar conceptos.*
   C) *capacidad de registrar adecuadamente la información.*
   D) *capacidad de resolver problemas novedosos.*
   E) *capacidad de dirigir grupos humanos.*

3. *Marque verdadero (V) o falso (F) según corresponda en los enunciados siguientes.*

   I. *Charles Spearman sostiene que existe una inteligencia general y una específica. ( )*
   II. *El cerebro es la base material para el desarrollo de la inteligencia. ( )*
   III. *Thorndike propone la teoría acerca de las inteligencias múltiples. ( )*

   A) *VVV*
   B) *FVV*
   C) *VVF*
   D) *FFF*
   E) *FFV*

4. *La capacidad para inferir conclusiones, partiendo de premisas, y para descubrir relaciones, según Thurstone, corresponde al factor de*

   A) *fluidez verbal.*
   B) *velocidad perceptual.*
   C) *comprensión verbal.*
   D) *razonamiento.*
   E) *memoria.*

5. *Señale la expresión incorrecta sobre la inteligencia.*

   A) *Capacidad de adaptación a situaciones nuevas.*
   B) *Capacidad exclusiva del hombre.*
   C) *Según Thurstone, es un conjunto de habilidades.*
   D) *El CI fue propuesto por Stern.*
   E) *Según Cattel, puede ser cristalizada o fluida.*

6. *A diferencia de la inteligencia general, la inteligencia específica*

   A) *es la predisposición innata que posibilita el aprendizaje.*
   B) *nos permite adaptarnos a situaciones nuevas.*
   C) *implica desarrollar el pensamiento abstracto.*
   D) *se manifiesta en habilidades y destrezas.*
   E) *depende del procesamiento de información.*

7. *Según Jean Piaget, el infante aparece con un primer repertorio de conductas reflejas. Esta es una característica de la etapa*

A) *preoperacional intuitiva.*
B) *preoperacional simbólica.*
C) *operacional concreta.*
D) *sensorio-motriz.*
E) *operacional formal.*

8. *La noción de permanencia del objeto se logra en la etapa*

A) *de las transformaciones.*
B) *sensorio-motriz.*
C) *preoperacional.*
D) *operacional concreta.*
E) *operacional formal.*

9. *Cuando un infante orienta su dedito al lugar donde se encuentra oculto su juguete, según Jean Piaget, se ha logrado la*

A) *causalidad.*
B) *centración.*
C) *reversibilidad.*
D) *clasificación.*
E) *noción de permanencia del objeto.*

10. *Cuando un niño puede contar correctamente del 1 al 10 y es incapaz de contar del 10 al 1, entonces, podemos suponer que su pensamiento es*

A) *egocéntrico.*
B) *abstracto.*
C) *irreversible.*
D) *formal.*
E) *simbólico.*

11. *Señale una característica del periodo preoperacional.*

A) *Inferir conclusiones a partir de hipótesis.*
B) *Extraer el significado de una frase.*
C) *Entender las probabilidades.*
D) *Ordenar objetos según un patrón secuencial.*
E) *Ser incapaz de ponerse en el punto de vista opuesto.*

12. *Un día, un sujeto dice que la laguna la construyeron los vecinos haciendo un hoyo y echando agua. Según lo anterior, el sujeto estará en la etapa*

A) *preoperativa.*
B) *operatorio concreta.*
C) *sensorio-motriz.*
D) *de niñez.*
E) *operatorio formal.*

13. *Entender la esencia de las teorías acerca del origen del hombre americano, es un conocimiento que se alcanza a partir de la etapa*

A) *sensorio-motriz.*
B) *preoperacional.*
C) *de operaciones concretas.*
D) *de operaciones formales.*
E) *irreversible.*

14. *¿Qué característica no corresponde a la persona creativa?*

A) *Independencia en el juicio.*
B) *Inteligencia por arriba de la media.*
C) *Segura de sí misma.*
D) *Enfrenta lo desconocido.*
E) *Conformismo.*

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

15. *Se dice que el creativo tiene una alta dominancia personal porque*

A) *somete a los demás.*
B) *tiende a ser un líder.*
C) *se enfrenta personalmente.*
D) *le permite ser perseverante en sus ideas.*
E) *tiene miedo a ser dominado.*

16. *El adagio "Ver los árboles y no el bosque", expresa un bloqueo de tipo*

A) *cultural.*
B) *emocional.*
C) *perceptual.*
D) *sentimental.*
E) *motivacional.*

17. *La zamacueca fue prohibida en las primeras décadas de la República por atentar contra la moral.*
¿Qué tipo de bloqueo impedía su difusión?

A) *cultural*
B) *perceptual*
C) *emocional*
D) *motivacional*
E) *intelectual*

18. *Señale el enunciado que exprese mejor un bloqueo de tipo emocional.*

A) *Eso no lo hago porque está prohibido.*
B) *No veo cuál es el problema.*
C) *No lo digo, pues se van a molestar conmigo.*
D) *No sé qué hacer, estoy nervioso.*
E) *Es mejor que todo siga igual.*

19. *"Quien nunca arriesga nunca gana", es una frase que se opone al bloqueo*

A) *cultural.*
B) *emocional.*
C) *perceptual.*
D) *intelectual.*
E) *motivacional.*

20. *La creatividad es*

A) *un proceso psíquico.*
B) *sinónimo de inteligencia.*
C) *producir cosas nuevas.*
D) *un proceso motivacional.*
E) *una capacidad innata.*

UNIDAD

8

Aprendizaje

- *Capítulo XIX: Nociones sobre aprendizaje.*
- *Capítulo XX: Teorías sobre aprendizaje.*

PSICOLOGÍA

Oráculo desenmascarado

Análogamente a la Naturaleza, el Hombre, que forma parte armoniosa de ella, tiene un tiempo para cada uno de sus procesos vitales.

Es importante conocer, aceptar y respetar el tiempo que requiere el hombre en su proceso de aprendizaje, como uno de los tantos que él ejercita. De esta forma, se entiende que no importa la cantidad de información y conocimientos que pujen desaforadamente por "entrar" en nuestra inteligencia: sólo entrarán algunos, con diferente nivel de comprensión, y a su debido tiempo.

En apenas unos cuantos miles de años de historia, la mente del hombre común no evolucionó como para acumular, en una vida, la suma de los conocimientos producidos mundialmente con el aporte de miles de cerebros excelsos.

La mayoría de nosotros somos felizmente comunes, necesitamos un tiempo para aprender y tenemos una memoria limitada (...) La información es tanta y tan compleja que en trece años de escuela (primaria y secundaria) sólo podrían aprenderse algunos fundamentos, y, en ese tiempo la cantidad de temas a aprender

habría crecido ya geométricamente.(...)

Debemos aceptar que antes de enseñar teoría sobre cada conocimiento humano, deberíamos saber algo más sobre teorías del aprendizaje del ser humano.

Platonov, K. Psicología

Nociones sobre aprendizaje

Capítulo XIX

Objetivos

- *Definir el aprendizaje en función de los modelos teóricos que existen, identificando, además, sus principales características.*
- *Distinguir aquellas conductas que son producto del aprendizaje de aquellas que no lo son, a partir del concepto y las características señaladas.*
- *Valorar el papel del aprendizaje con relación al desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y psicomotrices.*

Introducción

¡Hoy iré al colegio a aprender!

Esta es una frase que un niño puede expresar al ir por primera vez a la escuela. Con esta expresión le da un sentido, una acepción, a la palabra aprendizaje.

En realidad, nuestra vida es un continuo aprendizaje desde el momento en que nacemos; desde que por primera vez nos sentamos, nos paramos, caminamos, cogemos cosas, discriminamos lo frío de lo caliente, aprendemos a saludar, etc.

Pero ¿sólo aprenden los seres humanos? La respuesta es no, los animales también desarrollan el aprendizaje; por ejemplo, recuerda alguna vez cuando fui al circo y vio al león pasar por el aro de fuego o al delfín realizar piruetas en el agua; acaso no se preguntó: ¿cómo es que lo aprendieron?

Para saberlo, lo invitamos a conocer lo que es el aprendizaje, cómo aprendemos y cómo mantenemos o evitamos determinadas acciones o conductas.

1 Definición

El ser humano, al nacer, es el ser más indefenso sobre la Tierra, pues nacemos desprovistos de las conductas básicas necesarias para la adaptación. En contraste, la mayoría de animales poseen repertorios innatos de conducta que les permiten una adaptación inmediata y, en todo caso, su proceso de aprendizaje es más corto. Comparativamente, la infancia de los seres humanos es más larga, debido a que la cantidad de aprendizajes que debemos incorporar es mucho mayor. Pero ¿qué es el aprendizaje?

> El aprendizaje es un proceso en el cual, debido a la experiencia, se produce un cambio relativamente permanente en nuestra actividad.

Estos cambios son tan diversos como aprender a escribir a máquina, aprender la ubicación de los elementos químicos en la tabla periódica, reaccionar con miedo ante la oscuridad, memorizar la letra de una canción, etc.

Existen, en nuestra ciencia, paradigmas (modelos teóricos) que enfocan el aprendizaje desde ángulos distintos. Estos son los siguientes:

1.1. EL APRENDIZAJE COMO PRODUCTO

La escuela de orientación conductista[1] define el aprendizaje como un cambio de conducta. Emplea el modelo E-R (estímulo-respuesta), en el cual el aprendizaje (R) es producto de una relación con los estímulos (E).

En este modelo no se consideran cambios internos o procesos psíquicos. Siendo estos de naturaleza inobservable, los conductistas consideran que no están sujetos a descripciones científicas.

Cantar y tocar instrumentos musicales con armonía, melodía y coordinación supone horas o días de entrenamiento constante hasta que se instale dicha conducta (aprendizaje como producto); pero, también significa asimilar o modificar internamente estructuras cognoscitivas que permitan la ejecución de una conducta (aprendizaje como proceso).

Entonces, para los conductistas, ¿qué aprendemos? Pues, conductas, nuevos hábitos o respuestas observables (caminar, escribir, hablar, operar matemáticamente, etc.). Entre sus representantes más destacados tenemos a John Watson y Burrhus Frederic Skinner.

[1] El conductismo fundado por John Watson en EE. UU. propone a la conducta como el objeto de estudio de la Psicología, porque sólo la conducta es susceptible de observación, control, manipulación y modificación.

1.2. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO

La escuela de orientación cognitiva[2] define el aprendizaje **como un proceso que produce cambios internos en el sujeto**. ¿Qué es lo que se aprende?

Se adquieren y modifican saberes, conocimientos, interpretaciones, etc. Los teóricos cognitivos emplean el modelo E-O-R (estímulo-organismo-respuesta) enfatizando, en su explicación, en los procesos que ocurren al interior del organismo (O). Inicialmente, la orientación que define el aprendizaje como proceso surge como consecuencia de las críticas al conductismo, que obviaba todo estudio de aquellas variables internas o mediadoras (por ejemplo, motivación, afectos, pensamiento, etc.) presentes en los sujetos que aprenden. Aquí tenemos a Clark Hull, Edward Tolman, y luego posteriores desarrollos con J. Brunner, David Ausubel, etc.

1.3. EL APRENDIZAJE COMO INTERNALIZACIÓN

La **escuela de orientación sociocultural**[3] define al aprendizaje como un proceso de internalización que se origina en la interacción con el medio externo (medio social), esto modifica la actividad interna y genera un nuevo nivel de desarrollo. La interiorización del lenguaje ejemplifica muy bien esta teoría; asimismo, el lenguaje debe ser apropiado y asimilado en interacción con otros hasta convertirse en lenguaje interior, esto modifica el desarrollo intelectual del niño haciéndolo más complejo (pensamiento verbal).

A diferencia del modelo E-R, en el que el aprendizaje es un cambio de conducta específica, y del modelo E-O-R, que define el aprendizaje como adquisición de información, Vigotsky plantea que el aprendizaje genera procesos de desarrollo mental estimulando aquellas funciones que aún no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración.

2 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE

En el proceso de aprendizaje, podemos observar las siguientes características:

2.1. EL APRENDIZAJE IMPLICA UN CAMBIO DE CONDUCTA

Entiéndase el término *cambio* como la adquisición o modificación de la conducta; es decir, la persona o animal que aprende es capaz de realizar acciones o actividades que antes no podía realizar.

---

2 La orientación cognitiva critica el modelo de "caja negra" planteado por Skinner uno de los seguidores de Watson. Se opone a dejar de lado el estudio de los procesos mediadores o psicológicos, haciendo énfasis en el estudio de la atención, memoria, percepción, pensamiento, inteligencia y creatividad.

3 La corriente sociocultural fue desarrollada por el psicólogo soviético Lev S. Vigotsky. Este científico explica el desarrollo de los procesos psíquicos a partir de la interacción social, basándose en una concepción marxista acerca del hombre y la sociedad.

Ejemplos

- Gustavo aprendió a manejar su computadora.
- El perrito aprendió que debe rascar la puerta para poder salir de la casa.

2.2. ES EL RESULTADO DE LA EXPERIENCIA[4]

Para aprender se tiene que realizar un conjunto de acciones que permitan luego ejecutar algo con eficacia; pero, también implica la "exposición reiterada a una situación estímulo concreta". (Meza, 1967), es decir, la observación de lo que se quiere aprender.

Ejemplos

- Aprenderé razonamiento matemático resolviendo problemas.
- Aprenderé a cocinar viendo cómo lo hace otra persona.

2.3. ES RELATIVAMENTE PERMANENTE

Los aprendizajes se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo, pero su permanencia es relativa. Depende de varios factores: uno de ellos es la práctica, el uso, la aplicación de lo aprendido, lo cual llevará a su consolidación.

En otros casos, lo aprendido puede ser mejorado y reemplazado por conductas más complejas o de mayor calidad. Por ejemplo, aprender a sumar con los dedos tuvo que ser reemplazado por una operación llevada a cabo mentalmente. Asimismo, lo que se aprende también se olvida: el desuso, la falta de aplicación u otros factores pueden provocar su pérdida. Entonces, es muy probable que ciertos conceptos matemáticos o científicos que ahora recordamos muy bien no podamos evocarlos en algunos años.

2.4. IMPLICA UNA INTERACCIÓN SUJETO-MEDIO

Un niño que juega con su mamá, un chimpancé con su domador, un alumno con su maestro; en todas estas situaciones hay interacción sujeto - medio. En el caso de los seres humanos, ese medio es, principalmente, el medio social. La interacción social y las relaciones interpersonales son las que determinan mayormente nuestros aprendizajes.

Este pequeño está comenzando a aprender. Las continuas interacciones con las personas de su grupo social, así como la cantidad y calidad de informaciones determinan su repertorio de aprendizajes.

[4] En Psicología, la experiencia se asume desde las cotidianas interacciones que el sujeto tiene con su ambiente hasta el entrenamiento sistemático, riguroso y controlado, en uno u otro se modifica o instala una conducta.

2.5. TIENE CODIFICACIÓN NEURONAL

Los aprendizajes van codificándose en nuestro cerebro a través de la formación de nuevas conexiones entre neuronas. Diversas investigaciones comprueban modificaciones a nivel neuronal y la participación de un conjunto de neurotransmisores, entre los cuales destaca la acetilcolina[5]. La capacidad conectiva de las neuronas de la corteza cerebral posibilitan la adquisición de un número ilimitado de aprendizajes.

3 CAMBIOS DE CONDUCTA QUE NO SON APRENDIZAJE

Desde el inicio del presente capítulo, planteamos que el aprendizaje es, básicamente, un cambio en nuestra actividad conductual y que es atribuible a la experiencia; pero, también se producen cambios de conducta debido a otros factores, como, por ejemplo, la fatiga, las drogas, el cambio de motivación, la maduración, etc., los cuales no implican aprendizaje.

Consecuentemente, hemos sistematizado seis grupos en los que se presentan cambios de conducta que no se consideran como aprendizajes:

3.1. MADURACIÓN

Son aquellos cambios biológicos que ocurren en un sujeto para predisponerlo a la adquisición de nuevas conductas, se presentan en algunas etapas del desarrollo y no dependen de la experiencia.

El cambio de voz en la adolescencia, la natación de los renacuajos, el vuelo de las aves, etc., son ejemplos de cambios debidos, casi exclusivamente, a la maduración.

En muchos casos, sin embargo, los cambios en la conducta son tanto producto de la maduración como de la experiencia. Hablar y caminar son buenos ejemplos de ello: al finalizar el primer año de edad, aproximadamente, el infante tiene la suficiente maduración para emitir palabras, pero definitivamente no lo hará si no hay estimulación verbal.

3.2. REFLEJOS

Son reacciones innatas producidas automáticamente ante estímulos específicos. Muchos reflejos, producto del proceso de maduración neurológica, desaparecen al cabo de algunos meses después del nacimiento (como el reflejo); mientras que otros (como el reflejo rotuliano) permanecen durante toda la vida.

[5] **Acetilcolina (Ach)**: Estudios realizados comprueban el papel de este neurotransmisor tanto en la transmisión neuromuscular y en el sistema autonómico, así como en el sistema nervioso central. La Ach interviene en varios sistemas metabólicos para el aprendizaje y el recuerdo.

Por ejemplo, el recién nacido prensa cualquier objeto que le roza sus dedos sin un aprendizaje previo; igualmente, la estimulación de la planta del pie genera el reflejo de Babinsky, que consiste en un estiramiento y posterior contracción de los músculos de los dedos.

3.3. REACCIONES EMOCIONALES

El llanto, la sonrisa, el fruncimiento del ceño y el gesto de asombro son algunas reacciones emocionales que podemos encontrar desde el nacimiento. Las reacciones emocionales, al igual que los reflejos, forman parte del repertorio de conductas innatas que tenemos los seres humanos; sin embargo, estas conductas pueden modificarse por efecto de la socialización.

Las expresiones emocionales se manifiestan desde el nacimiento y sin la participación de la experiencia previa.

3.4. ESTADOS TEMPORALES DEL ORGANISMO

Cambios de conducta que tienen un determinado tiempo de duración pueden ser producidos por cansancio, enfermedad, ingesta de drogas, por el efecto de ciertos fármacos, etc. Estos factores pueden afectar la ejecución de un aprendizaje; pero pasado su efecto, la ejecución se restablece, incluso sin nuevo entrenamiento.

3.5. ADAPTACIÓN SENSORIAL

Es aquella cualidad que tienen algunos receptores sensoriales para adecuarse a una determinada estimulación. Cuando un estímulo afecta de forma constante a nuestros receptores, se produce un cambio en la sensibilidad.

Por ejemplo, cuando se introduce la mano en un recipiente con agua helada, pasado un tiempo, ya no se siente el excesivo frío que se tenía al comienzo.

3.6. INSTINTOS

Son patrones complejos de conducta específicos de una especie y que se desencadenan frente a un factor liberador. En algunos insectos (por ejemplo, una mariposa), la sustancia llamada feromona producida por la hembra es el factor liberador que provoca la conducta sexual del macho. La conducta de cópula se presentará en ausencia de experiencias previas, pues se trata de un instinto. Los instintos son conductas estereotipadas, lo que significa que se producen siempre de la misma manera ante la presencia del factor liberador.

En los animales, los instintos cumplen una función adaptativa, lo cual se evidencia en situaciones tan importantes para la sobrevivencia de la especie, tales como la conducta sexual agresiva, migratoria, maternal, etc.

4 TIPOS DE APRENDIZAJE

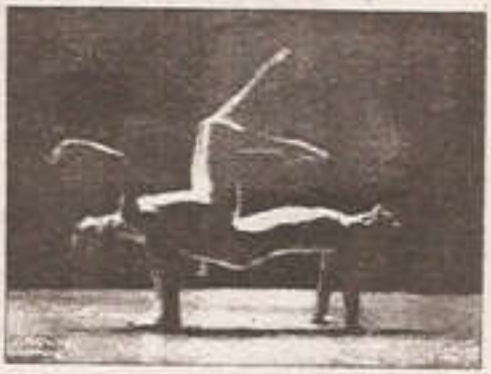
Los seres humanos desarrollamos múltiples habilidades, pues las necesidades de formación integral de nuestra personalidad así lo exigen. De hecho, la educación a nivel formal no solo implica la transmisión de conocimientos, sino que más bien se propone, por lo menos idealmente, lograr objetivos mayores: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Existen distintos criterios para clasificar los tipos de aprendizaje, nosotros consideramos los siguientes:

4.1. APRENDIZAJE MOTOR

Consiste en la adquisición y modificación de secuencias de movimientos coordinados o destrezas motoras.

Inicialmente se realiza conscientemente y sin destreza, pero el ejercicio determina que finalmente se realice automáticamente y con destreza. En este momento se habrá convertido en un hábito motor.

Por ejemplo, bailar marinera, escribir a máquina, entre otros.



La plasticidad y coordinación de los movimientos que alcanzan estos gimnastas son la resultado de una práctica constante que, en muchos casos, se inicia desde la infancia.

4.2. APRENDIZAJE COGNOSCITIVO

Es el proceso a través del cual se adquieren conocimientos y estrategias de resolución de problemas que involucran procesos de discernimiento.

Por ejemplo, describir y aplicar las leyes del movimiento rectilíneo, aprender un nuevo idioma usar esquemas de orientación para salir de un laberinto, etc.

También se incluyen en esta variedad la metacognición, que consiste en el aprendizaje de conocimientos que permiten la obtención de conocimientos. Así, por ejemplo, las técnicas para mejorar nuestros procesos de memoria, atención, pensamiento, etc.

En el aprendizaje cognoscitivo es importante el qué vamos aprender y el cómo vamos a utilizar nuestras estrategias de pensamiento, memoria o atención en la resolución de problemas.

4.3. APRENDIZAJE AFECTIVO

Es el proceso por el cual se adquieren y modifican los afectos, además de sus formas de expresión hacia determinadas personas u objetos.

Por ejemplo, el amor de Gustavo hacia su esposa, el apego de un niño hacia su madre, el control de la ansiedad y la cólera, etc.

A propósito de la educación de las emociones, Daniel Goleman nos recuerda el ya célebre desafío de Aristóteles: "Cualquiera puede ponerse furioso... Eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil".[6]

4.4. APRENDIZAJE SOCIAL

Es el proceso en el cual se incorporan las normas sociales, costumbres e ideología de una determinada sociedad. Cabe mencionar el aprendizaje por imitación que requiere de la interacción del modelo y el observador, lo cual se produce en un contexto social.

Ejemplos

- Tirar arroz a los recién casados.
- Persignarse al pasar frente a una iglesia.
- Ofrecer regalos en los cumpleaños.

¡Papi, ¿lo estoy haciendo bien?! Niño que trabaja con su padre. Este niño asimilará progresivamente en su grupo social que el trabajo no es solo para adultos. Aprenderá el valor del dinero, la laboriosidad u ociosidad de las personas en el trabajo o aquella creencia popular: "El que no trabaje, que no coma".

¡Papa Noel me hizo llorar! Esa puede ser la frase que diría esta niña. El ser cargada por un sujeto extraño, voluminoso y con abundante barba blanca puede significar una experiencia afectiva desagradable, incluso se puede adquirir una conducta afectiva de miedo o fobia; en este caso, miedo a Papa Noel.

[6] Daniel Goleman, en su libro *La inteligencia emocional*, propone que la inteligencia no es solo cognitiva, sino que es necesario desarrollar habilidades para el control emocional, la asertividad, tolerancia a la frustración, etc.

¿Es el feto capaz de aprender?

¿Tiene el feto la capacidad de aprender? ¿Es posible entrenar al niño que aún no nace y puede este entrenamiento darle al niño un inicio mental, para su aprendizaje posterior? ¿Qué es lo que ya ha aprendido el feto de su madre? Por siglos, la gente ha dilucidado acerca de la manera en que las experiencias en el vientre pueden afectar al neonato. El filósofo griego Aristóteles, pensaba que el feto puede adquirir "sensibilidad" (Hepper, 1989). En la Europa medieval, algunos aún creían que el feto podía tener ideas. Si Aristóteles y éstos otros estaban en lo correcto ¿cómo se adquieren estas sensaciones e ideas? ¿Existe evidencia para apoyar o refutar estas creencias?

Primero, revisemos lo que ya sabemos acerca de las capacidades del feto. Por lo general los investigadores están de acuerdo en que el feto es sensible al tacto, y a la vibración y que puede oír en los últimos dos meses antes del nacimiento (Hepper, 1989; Poole, 1987). Sin embargo se deberá acotar que los sonidos que vienen del exterior de la madre, compiten con los sonidos de dentro de la madre, para ser oídos. Los investigadores que han puesto micrófonos en vientres de ovejas, se impactaron al descubrir el volumen tan alto de ruido dentro de la oveja (Armitage y colaboradores, 1980). El medio ambiente fetal puede ser tan ruidoso como una pequeña fábrica, con los ruidos rítmicos del sistema circulatorio, con el latir constante del corazón de la madre, y los diferentes ruidos del sistema digestivo de la madre.

Los investigadores especulan que los sonidos que vienen del exterior del cuerpo de la madre deben de ser muy amortiguados.

El feto se adapta al ruidoso medio ambiente, por medio de una sencilla forma de aprendizaje que se conoce como acomodación. Muy sencillo, el feto aprende a responder a ciertos sonidos. Los sonidos repetitivos tales como el latir del corazón resultan tranquilizadores. El feto se asusta con nuevos sonidos repentinos o vibraciones pero parece calmarse si éstos continúan. Los investigadores han descubierto que después del nacimiento el sonido de un metrónomo puesto al ritmo del corazón de la madre tranquiliza al recién nacido.

¿Qué es lo que aprende el feto del mundo exterior? Peter Hepper (1980) elaboró un interesante experimento con un grupo de madres embarazadas en Londres. Hepper les preguntó con qué tanta frecuencia veían la telenovela más popular de la televisión británica "Neighbours". Seleccionó un grupo que había visto el programa casi todos los días y otro

grupo que casi nunca lo veía. En las horas posteriores a los nacimientos de los bebés, Hepper les puso la música del programa a los recién nacidos cuando lloraban. Tan pronto como escucharon la música, los bebés del primer grupo, dejaron de llorar y se alertaban. Los recién nacidos de las madres que casi nunca veían el programa no mostraron ninguna reacción (Hepper, 1988). Al parecer era un poco dudoso que los recién nacidos que se habían acomodado a la música del programa de televisión hubiesen aprendido algo.

Si el feto puede aprender en el vientre, ¿le podemos dar al bebé un inicio académico mental antes que nazca? René Van de Carr, fundador y presidente de la Universidad Prenatal en Hayward California cree que puede hacerlo. Con una currícula que incluye el "Juego de la patada" y otros ejercicios, el objetivo de Van de Carr es estimular el cerebro del feto. A los padres se les instruye para palmear la parte del abdomen donde el bebé patea y a hablar fuerte con palabras alentadoras mientras se le enseña el vocabulario. El doctor Van de Carr afirma que el recién nacido graduado de la universidad prenatal está más despierto, se desarrolla con mayor rapidez y está más cercano emocionalmente a sus padres que los recién nacidos que no han tenido estas experiencias prenatales. Otros exponentes del entrenamiento fetal hacen declaraciones aun más ambiciosas (Poole, 1987).

Sin embargo, la mayoría de los expertos en desarrollo infantil, ven estas declaraciones con escepticismo, cautela e incluso con una evidente hostilidad. Creen que a lo sumo estos programas pueden ayudar a fortalecer el vínculo entre padres e hijos. Incluso, declaran, que no es debido a los detalles de los programas, sino más bien al hecho de que los padres están más involucrados con su futuro hijo.

Estos expertos observaron la venta de cintas y paquetes caros más como una estrategia comercial que como una investigación científica.

En resumen, continúa la búsqueda de algunos estudios precisos que capten la imaginación y ayuden a identificar con exactitud lo que el feto es capaz de aprender (Poole, 1987).

CRAIG, Grace J. *Desarrollo Psicológico*, 1994. p. 107.

Factores que afectan el aprendizaje humano

Tipos de variables

Tres tipos de variables afectan al aprendizaje humano: las relacionadas con el aprendiz, las relacionadas con la tarea y las relacionadas con el método de aprendizaje.

Las variables que se relacionan con la persona que aprende (variables individuales) son: edad, sexo, experiencia previa, inteligencia, aptitudes, estado físico, motivación, maduración y características emocionales. Las variables que se refieren a la tarea (variables de la tarea) incluyen la longitud o magnitud de los datos que deben ser aprendidos, la dificultad de este material y el significado que tiene. Las variables que se relacionan con el método de aprendizaje incluyen la cantidad de práctica y su distribución, el grado de aprendizaje, conocimiento de los resultados y participación activa considerada frente a participación pasiva, por parte del que aprende.

Usted es la variable más importante

De la multitud de variables individuales que afectan el curso del aprendizaje, se ha demostrado que tienen mayor importancia la inteligencia, la motivación, el estado emocional, y el grado de maduración del que aprende.

Motivación. Desde el punto de vista del aprendizaje humano, la motivación es muy difícil de estudiar. Por tanto, para asegurarse de que un animal aprende a bajar una palanca, a abrir la puerta de una caja problema, o a conectar dos punteros para conseguir un plátano, el experimentador generalmente motiva al animal privándolo de alimento o de agua durante determinado tiempo. En el aprendiz humano, por supuesto, generalmente no es factible el control de los motivos fisiológicos de esta manera. Además, aun en situaciones en que podríamos estudiar los efectos de la privación fisiológica, los resultados de estos estudios tendrían poca significación desde el punto de vista de los motivos que normalmente intervienen en el aprendizaje humano.

A pesar de las dificultades que existen para estudiar la motivación en el aprendizaje humano, se han realizado cierto número de experimentos, los cuales nos permiten llegar a hacer algunas generalizaciones.

La conducta motivada siempre es dirigida hacia una finalidad, es decir, es orientada hacia algún objeto específico que constituye la finalidad o incentivo. Además, los incentivos y objetivos que intervienen en el aprendizaje humano son casi ilimitados. Sin embargo, podemos diferenciar entre dos tipos de incentivos: los que son intrínsecos desde el punto de vista del material aprendido y los que son extrínsecos a ese material. Cuando aprendemos a hacer algo, simplemente por la satisfacción que tenemos al hacerlo, estamos motivados por un incentivo intrínseco. Por otra parte, cuando aprendemos alguna tarea por la recompensa externa que se nos ofrece, estamos motivados por un incentivo extrínseco. Para ilustrar, cuando leemos un libro por el interés del asunto que trata el propio libro, estamos motivados por un incentivo intrínseco. Si leemos este libro porque es necesario en un curso de estudios determinado, y porque deseamos pasar ese curso, estamos motivados por un incentivo extrínseco.

¿Hay diferencias entre estos incentivos en su efecto sobre el aprendizaje?

En general, parece haber pocas razones para dudar de que el aprendizaje por medio del empleo de incentivos intrínsecos sea superior al aprendizaje que tiene incentivos extrínsecos. Cuando el estudiante toma un curso en el que goza por los mismos temas de que se trata, es probable que aprenda mucho mejor que si simplemente sigue el curso para satisfacer una exigencia para la graduación. Sin embargo, es un error adoptar una posición de extrema oposición al empleo de los incentivos extrínsecos. En la situación típica de la escuela, lo mejor es emplear juiciosamente los dos tipos. Por tanto, el profesor debe tratar de cultivar o desarrollar los incentivos intrínsecos estableciendo relaciones entre los temas de manera completa con los motivos existentes en los estudiantes, y al mismo tiempo utilizando los incentivos extrínsecos para reforzar el aprendizaje.

WITTAKER, J. *Psicología*, 1986. pp. 234-235.

TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE

Capítulo XX

Objetivos

- *Conocer las teorías del aprendizaje analizándolas críticamente.*
- *Valorar los aportes y limitaciones de cada teoría, en cuanto contribuyen a una comprensión científica de este fenómeno, principalmente en el ser humano.*

Introducción

Todos, de alguna u otra forma, estamos inmersos en el proceso educativo. La acción educativa está estrechamente ligada con el aprendizaje de un conjunto de informaciones o valoraciones que el alumno debe asimilar de la institución educativa. Quizá los profesores, a partir de su formación profesional, estén más imbuidos ***del para qué y del qué enseñar****, pero necesitan del aporte de la ciencia psicológica en el* ***cómo y cuándo enseñar****. El cómo enseñar está relacionado no solo con la elaboración de un método de enseñanza-aprendizaje, sino que también se relaciona con la investigación sobre los procesos, mecanismos o leyes que explican cómo aprenden los seres humanos.*

En la práctica educativa se han producido tensiones sobre el lugar que tienen las teorías del aprendizaje en la educación. Algunos plantean que las teorías psicológicas sobre el aprendizaje son las que deben dirigir y orientar el proceso educativo y, por lo tanto, el docente debe estar limitado a aplicar dichas teorías y evaluar sus resultados. Otra postura propugna que en la labor educativa solo es necesario saber el para qué enseñar y el qué enseñar, y lo demás es parte de la experiencia acumulada por el profesor, por lo que se desdeña la aplicación de teorías psicológicas. A pesar de estas polémicas, en la realidad educativa se han aplicado las teorías del aprendizaje derivadas de la Psicología; estas, además, han tenido aplicaciones fuera del ámbito educativo, en el área clínica, publicitaria, en el entrenamiento de animales, etc. Veamos a continuación algunas de las teorías más conocidas.

1 Condicionamiento clásico

Hemos revisado en el capítulo anterior diversos tipos de aprendizaje, los cuales son de carácter complejo y se presentan exclusivamente en el ser humano. Otros, que son más simples, pueden ser adquiridos también por un animal. Dentro de este último grupo existen formas muy sencillas de aprendizaje que reciben el nombre genérico de condicionamientos.

Por ejemplo, cuando ante el timbre que anuncia el inicio de un examen su corazón se agita o cuando ante el sonido de las cucharas al servir la comida el gato se dirige en su búsqueda, estamos frente a casos de condicionamiento.

Un condicionamiento se define como la adquisición de patrones conductuales específicos en relación con estímulos también específicos.

El temor al dentista o a su consultorio es un aprendizaje que se produce por condicionamiento clásico.

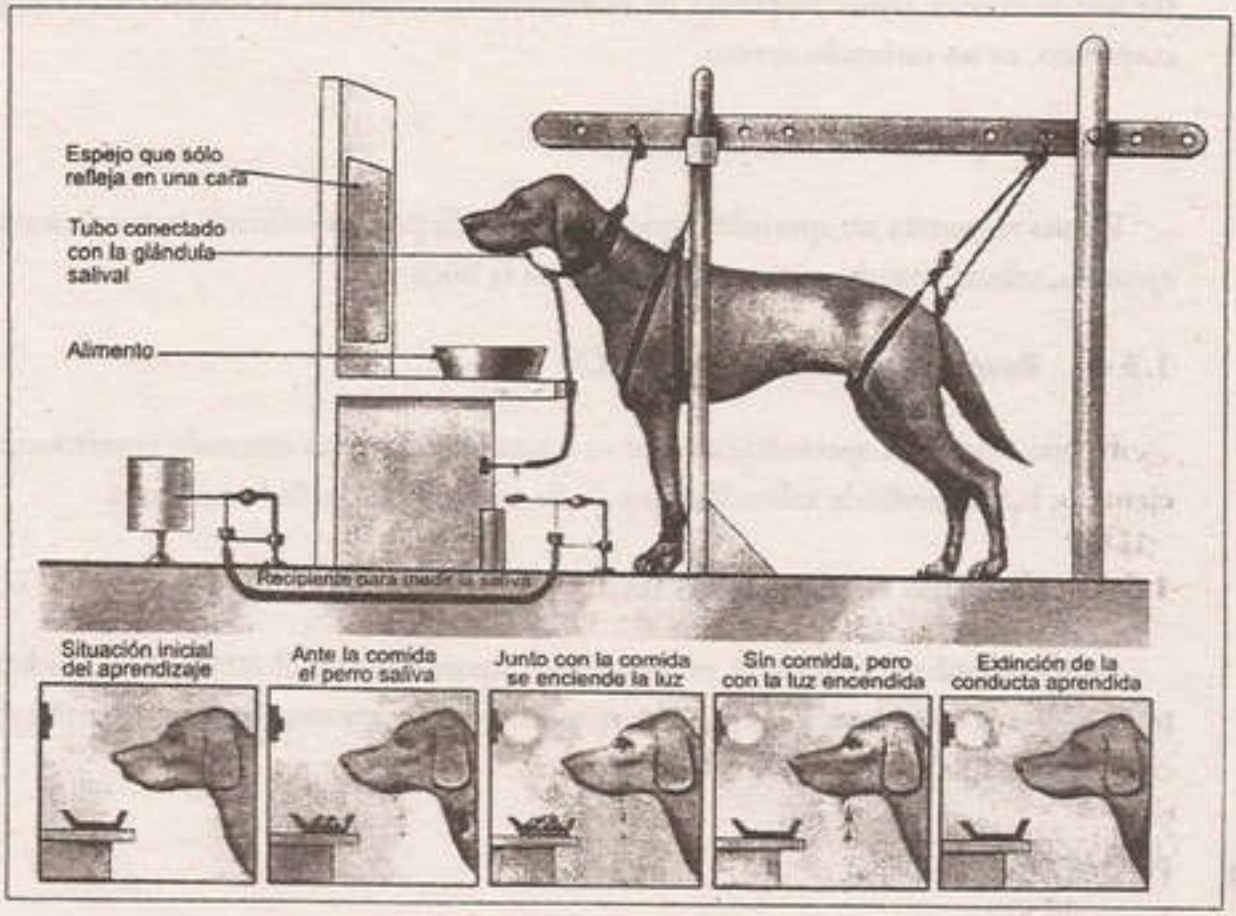
1.1. ANTECEDENTES

Iván Pávlov[1], fisiólogo ruso, realizó hallazgos muy importantes en el campo del aprendizaje. Para examinar la salivación de los perros, como parte de su investigación sobre la digestión (que más tarde le valió el premio Nóbel de Medicina), creó un ambiente experimental que le permitía tomar y medir muestras de la saliva de un perro. Durante el experimento, un sujetador evitaba que el animal se moviese y un tubo introducido en las glándulas salivales le permitía medir con precisión la cantidad de saliva secretada. Para esto, Pávlov colocó varias veces alimento en el hocico del perro y luego evalúo la respuesta en función de la salivación que se producía espontáneamente.

Pávlov empezó a advertir, tras repetidas pruebas, que los perros empezaban a salivar antes de colocarle el alimento en el hocico, pues bastaba que escucharan los pasos del experimentador para que se iniciase la salivación. De esta manera Pávlov empezó a estudiar este proceso de sustitución de estímulos, dando lugar al descubrimiento del condicionamiento clásico.

[1] Iván Petróvich Pavlov (1849-1936) es autor de la obra *Los reflejos condicionados*, en la cual sistematiza sus investigaciones experimentales que fueron punto de partida para su teoría de aprendizaje. Además, Pávlov realizó trabajos relacionados con fisiología del sistema nervioso, temperamento y Psiquiatría.

Se percató además, de que si un estímulo como el sonido de una campana, que normalmente no causaba salivación era presentado varias veces a los perros antes de darles en el hocico una pequeña cantidad de carne en polvo, luego bastaba el simple sonido de la campana para que los perros empezaran a salivar.



1.2. DEFINICIÓN

Es un proceso en el cual un estímulo, inicialmente neutro, es asociado varias veces con un estímulo provocador de respuestas de manera que lo va a sustituir en la provocación de dichas respuestas. Si asociamos la presencia de un gato con un ruido fuerte que le genera miedo y llanto a un infante, finalmente la sola presencia del gato producirá en él el mismo efecto.

1.3. ELEMENTOS

1.3.1. Estímulo incondicionado (EI)

Es un estímulo que, de forma natural, es capaz de producir automáticamente una respuesta no aprendida; por ejemplo, tener comida en la boca.

1.3.2. Estímulo neutro (EN)

Como su nombre lo indica, no produce una respuesta incondicionada, es un estímulo cualquiera. Por ejemplo, en el caso de los perros del experimento de Pavlov, el sonido de la campana no les produce absolutamente ninguna salivación, solo les llama la atención (lo que se conoce como respuesta de orientación); entonces, el sonido de la campana, al comienzo, es un estímulo neutro.

1.3.3. Respuesta incondicionada (RI)

Es una respuesta no aprendida que es provocada por un estímulo incondicionado. Por ejemplo, salivar cuando se tiene la comida en la boca.

1.3.4. Respuesta condicionada (RC)

Es una respuesta aprendida que se va a producir ante un estímulo condicionado. Por ejemplo, la respuesta de salivación que se da ante el sonido de la campana.

1.3.5. Estímulo condicionado (EC)

Es el estímulo inicialmente neutro y que, apareado con el estímulo incondicionado, producirá una respuesta. Por ejemplo, el sonido de la campana, que previamente se asoció con la comida, ahora provoca salivación.

1.4. PROCESO

Existe cierto evento natural llamado estímulo incondicionado (EI), el cual produce una respuesta refleja no aprendida denominada respuesta incondicionada (RI)

Ejemplo

EI (comida) RI (salivación)

Encontramos, asimismo, otro tipo de estímulo llamado neutro (EN), el cual sólo provoca una reacción denominada respuesta de orientación (RO).

Ejemplo

EN (sonido de la campana) RO (el perro se orienta hacia la fuente de sonido)

Pavlov sostiene que asociando un estímulo neutro con un estímulo incondicionado, repetidas veces, se genera un nuevo evento llamado estímulo condicionado (EC), el cual provoca una respuesta condicionada (RC).

Ante esta explicación teórica puede surgir la pregunta: ¿sólo los animales aprenden de esa manera? Pues no. Nosotros, por ejemplo, cuando eramos pequeños teníamos miedo de ir al médico porque cada vez que íbamos nos pinchaban con la aguja de la jeringa. Pero ¿cómo aprendimos ese miedo? podemos intentar aislar cada uno de los elementos de ese aprendizaje para averiguarlo y, entonces, surgirá la evidencia de que también nosotros aprendemos por condicionamiento clásico (por ejemplo, temores, fobias, etc.).

En sus investigaciones, Pávlov dio cuenta de la presencia de dos fenómenos después de ocurrido el condicionamiento clásico. Los cuales son los siguientes:

1.4.1. La extinción

Se produce cuando desaparece o se debilita la respuesta condicionada (salivación) por la presentación repetida del estímulo condicionado (sonido de la campana), sin asociarlo con el estímulo incondicionado (alimento).

"Quizá doctor Pavlov podríamos enseñarle a sellar sobres"

Los principios del condicionamiento clásico se han aplicado en el tratamiento de las fobias, el entrenamiento de animales, la publicidad, el tratamiento de adicción a las drogas, etc.

Por ejemplo, la salivación disminuye progresivamente si solo nos mencionan la palabra "cebiche" sin la presencia del alimento.

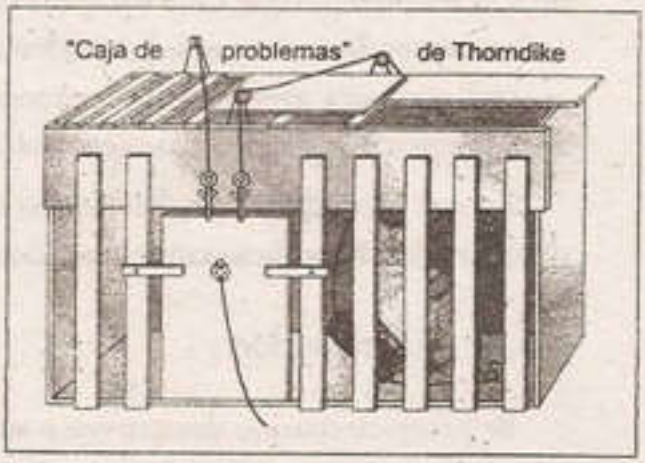
1.4.2. Recuperación espontánea

Se produce luego de la extinción. Es la reaparición de la respuesta condicionada ante el estímulo condicionado. Por ejemplo, cuando un gato que ha disminuido su salivación por la presencia repetida del sonido de cubiertos o platos sin comida, sin embargo después de unas horas, ante el sonido de cubiertos o platos se produce nuevamente la salivación.

2 Condicionamiento instrumental

El representante de este condicionamiento fue Edward Lee Thorndike, quien propuso la denominación de conducta instrumental para referirse a toda conducta orientada a un manejo del medio.

Es el proceso en el cual el aprendizaje ocurre sobre la base de una serie de tanteos y equivocaciones. En este proceso, las respuestas satisfactorias, que conducen a la meta, se mantienen; aquellas que no, se eliminan.



Los principios de aprendizaje descubiertos por Thorndike fueron la base para la propuesta de Skinner. Históricamente, el término *instrumental* fue acuñado mucho antes que el término *operante*.

En 1913, Thorndike[2] consideró al aprendizaje como un proceso de ensayo y error, posteriormente, lo denominó proceso de selección y conexión. Éste se anticipó a Skinner al reconocer la importancia de observar la conducta animal cuya historia fuese conocida o uniforme.

Thorndike fue considerado un pionero de la psicología experimental animal. El más conocido de sus experimentos consiste en encerrar a un gato hambriento en una caja especial desde la cual podía ver la comida. Ante el estímulo del alimento, el animal realiza toda una serie de intentos (ensayos) para poder abrir el pestillo que le conducirá a la comida; hasta que, finalmente, utiliza el correcto. Fue este carácter gradual el cual coadyuvó a que Thorndike diera respuesta a la controversia acerca de "si los animales resuelven los problemas mediante el razonamiento o el instinto": el gato no entiende realmente la manera de escapar, sino que **aprende** grabándose respuestas correctas y borrando las respuestas incorrectas.

Importante

THORNDIKE, LOS GATOS Y LA CONDUCTA

"La conducta de todos los gatos, menos el número 11 y el 13, era prácticamente la misma, cuando se le ponía en la caja, el gato daba signos evidentes de incomodidad, y tenía el impulso de escapar del encierro. Trataba de escurrirse por cualquier abertura. Arañaba y mordía las barras o alambres; sacaba las patas por cualquier abertura, y clavaba su garra en todo lo que podía alcanzar; continuaba este esfuerzo siempre que encontraba algo que estuviera suelto y que se moviera. No daba mucha atención al alimento que se encontraba fuera, sino que trataba simplemente y de modo instintivo de escapar del encierro.

El vigor con que luchaba era extraordinario. Durante 8 ó 10 minutos daba zarpazos, mordía, y trataba de escurrirse.

[2] Edward Lee Thorndike (1874-1949). Sus experimentos realizados con animales fueron sistematizados en *Animal Intelligence* (1898) y se constituyeron, años después, en la base teórico-experimental para la teoría operante de Skinner.

Con el número 13, que era un gato viejo, y con el 11, que era un gato inusitadamente perezoso, la conducta era diferente. Estos no luchaban vigorosa ni continuamente. En ocasiones ni siquiera luchaban. Por lo tanto, era necesario sacarlos de la caja algunas veces, y alimentarlos en cada ocasión. Cuando de esta manera llegaban a la asociación de ideas de que el salir de la caja y el conseguir alimento era todo uno, trataban de salir cada vez que se les encerraba. Pero aun así, no luchaban tan vigorosamente ni con tanta excitación como el resto de los gastos. En cada caso, ya el impulso de la lucha fuera una reacción instintiva al encierro, o resultado de una asociación, existían probabilidades de que se sacara al gato de la caja.

El gato que estaba dando zarpazos por todas partes en la caja, en su lucha impulsiva, probablemente agarraría la cuerda, el lazo o el botón, de manera que llegaba a abrir la puerta.

Y gradualmente todos los otros impulsos inútiles serían suprimidos, y el impulso particular que conduce con éxito al acto de abrir la puerta quedaría grabado por el placer resultante, hasta que después de muchos ensayos el gato, cuando se le encierre en la caja, podrá dar el zarpazo al botón o a la cuerda de manera bien definida."

THORNDIKE, E. L. s*Animal Intelligence*, 1911.

A partir de estos experimentos, Thorndike formuló leyes:

2.1. LEY DEL EFECTO

Las consecuencias satisfactorias y perturbadoras de las respuestas determinaban si las conexiones E-R serían fijadas o eliminadas. Más tarde, le daría énfasis a los factores satisfactorios que mantienen la conducta.

"La formulación de esta ley tuvo un gran impacto, en lo que sería el concepto de reforzamiento positivo utilizado por Skinner". (Traver, 1993, citado por Arancibia).

2.2. LEY DEL EJERCICIO

Aquellas respuestas que se repitan constantemente tienden a incorporarse y afianzarse en el sujeto.

3 CONDICIONAMIENTO OPERANTE

3.1. ANTECEDENTES

Es una de las teorías de aprendizaje que ha tenido un campo amplio de aplicación: la escuela, la industria, la psicología clínica, instituciones militares, el deporte, instituciones carcelarias, etc. El mentor de esta teoría es Burrhus Frederic Skinner, psicólogo norteamericano de orientación conductista. Las investigaciones de Skinner han tenido como antecedente la reformulación que hizo acerca de los trabajos de Thorndike, retomando la famosa ley del efecto para instalar una conducta, pero criticando, según

Skinner, su "preocupación" sobre la naturaleza satisfactoria o deseable de un efecto.

Skinner[3] parte de hacer una diferencia entre conducta respondiente y conducta operante. Las respuestas provocadas por estímulos se llaman respondientes (por ejemplo, recordemos cuando en el condicionamiento clásico el perro salivaba ante la comida), y a aquellas respuestas que no se producen como reacción ante un estímulo se les conoce como respuestas emitidas u operantes (porque actúan u operan sobre el medio) para distinguirlas de las respondientes.

El condicionamiento operante de laboratorio se realiza de la siguiente manera:

Skinner tenía plena confianza en la manipulación y modificación de la conducta bajo condiciones experimentales. El único objetivo, según Skinner, es la conducta.

Una rata, a la cual se le ha privado de alimento durante varias horas, es colocada en una caja (como se muestra en la foto). En la pared de la caja hay una palanca y debajo un tazón pequeño; cuando el animal accione la palanca, una píldora de alimento caerá en el tazón. Al ser metida en la caja, la rata empieza a explorarla tira de la palanca en forma casual, una píldora de alimento tintinea al caer en el tazón y la sorprendida rata la come de inmediato. Poco después, vuelve a bajar casualmente la palanca y recibe otra píldora de alimento.

Por consiguiente, el recibir la píldora de alimento es una consecuencia que aumenta las probabilidades de que el animal baje nuevamente la palanca.

3.2. DEFINICIÓN

Es un proceso por el cual un sujeto aprende debido a que sus acciones generan determinadas consecuencias.

Ejemplo: Contar chistes genera, como resultado, risas; por ello, es probable que volvamos a contarlos. Si el llanto de un niño genera que le den golosinas, el niño aprende a utilizar dicha conducta con ese propósito.

Obs.: En el condicionamiento operante, la conducta depende tanto de las influencias ambientales que lo preceden (antecedentes) como de aquellas que las siguen (consecuencias). Esto se plantea en la relación de la triple contingencia:

$$Ea \rightarrow R \leftarrow EC$$

[3] Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Continúa y desarrolla el enfoque conductista en los distintos problemas psicológicos así como en el aprendizaje. Sus obras más conocidas son *Ciencia y conducta humana*, *Sobre el conductismo*, *Walden Two* (novela sobre un modelo de sociedad donde se aplica la teoría del condicionamiento operante), entre otras.

3.3. PROCEDIMIENTOS DEL CONDICIONAMIENTO OPERANTE

Bien, ahora se preguntará qué ocurre en este proceso, a continuación se presenta una explicación sencilla.

3.3.1. Reforzamiento

Es el procedimiento mediante el cual se incrementa la probabilidad de ocurrencia de una conducta, así tenemos los siguientes:

A. Reforzamiento positivo

Es aquel procedimiento a través del cual, después de ser emitida una conducta, aparece algo con lo cual aumenta la probabilidad de su ocurrencia.

Ejemplos

Un niño recita y es aplaudido. Se observa que el niño tiende a repetir dicha conducta. El aplauso aparece, por lo tanto, como un reforzador de la conducta de recitar.

El padre que grita para exigir algo, luego, es atendido en su requerimiento. Ello conllevará al incremento de la conducta de gritar.

B. Reforzamiento negativo

Procedimiento a través del cual, al ser emitida una conducta, desaparece o se evita un estímulo. Dicha consecuencia aumenta la probabilidad de ocurrencia de la conducta.

Ejemplos

Si tomo una pastilla y desaparece el dolor de estómago, entonces, cada vez que tenga dolor de estómago tomaré la misma pastilla. Se concluye que la desaparición del dolor ha reforzado la conducta de tomar dicha pastilla.

Se utiliza un insecticida "x" para eliminar con este los insectos de la cocina; entonces, cada vez que los insectos aparezcan, se usará tal insecticida. Por ello, la eliminación de los insectos ha reforzado la conducta de usar el insecticida "x".

3.3.2. Castigo

Es el procedimiento a través del cual disminuye la probabilidad de ocurrencia de una conducta, también tiene dos modalidades:

A. Castigo positivo

Procedimiento mediante el cual, después de emitida una conducta, aparece un estímulo que disminuye la probabilidad de ocurrencia de una conducta.

Por ejemplo, un niño tira su comida al suelo y luego la madre le da un fuerte jalón de cabellos. Después de un tiempo, se observa que el niño realiza cada vez menos dicha conducta.

B. Castigo negativo

Procedimiento mediante el cual, después de emitida una conducta, se retira un estímulo que va a disminuir la probabilidad de ocurrencia de una conducta.

Por ejemplo, cuando un niño tira su comida al suelo, le prohiben ver la televisión. Dicha consecuencia genera que el niño deje de realizar dicha conducta.

	POSITIVO	NEGATIVO	CONDUCTA
REFORZAMIENTO	Después de una conducta aparece algo	Después de una conducta se retira algo	aumenta
CASTIGO	Después de una conducta aparece algo	Después de una conducta se retira algo	disminuye

3.4. DIFERENCIAS ENTRE CONDICIONAMIENTO CLÁSICO Y OPERANTE

NEGATIVO	CONDUCTA
• Conducta involuntaria (respondiente). • Sujeto pasivo. • Se aprende por asociación de estímulos. • El medio actúa sobre el sujeto.	• Conducta espontánea (emitida). • Sujeto activo. • Se aprende por las consecuencias que origina la conducta. • El sujeto actúa sobre el medio.

4 CONDICIONAMIENTO VICARIO

Este condicionamiento se plantea para dar respuesta a aquellos cambios de conductas cuando el sujeto todavía no cuenta con un repertorio de estímulos o cuando, no necesariamente, a su conducta le siga un estímulo como sí se necesita para el caso del instrumental u operante.

Está concebido dentro de las teorías del aprendizaje social y uno de sus máximos representantes es Albert Bandura, que si bien valida los planteamientos del conductismo

(en el condicionamiento operante), esto es, que la conducta está influenciada por las fuerzas ambientales, pone el énfasis en la mediación cognitiva, es decir, en los mecanismos internos de representación de la información que son los ejes para que se dé el aprendizaje.

Alberto Bandura[4] afirma que una gran cantidad de aprendizajes se produce por la observación y ejecución de la conducta de un modelo, por eso también se le llama aprendizaje por imitación, por modelamiento o aprendizaje observacional.

En un estudio (Bandura, Ross y Ross, 1961), varios niños de educación inicial observaron el comportamiento de adultos agresivos con respecto a un muñeco de tamaño natural, mientras que otros observaron a adultos no agresivos sentarse tranquilamente e ignorarlo.

Después, los niños estuvieron en una habitación con el muñeco y se observó su conducta con relación a este. Los que habían visto el modelo de adultos agresivos eran más agresivos que los que habían observado el modelo de los no agresivos.

Para que sea posible la imitación, es necesario que el individuo posea una serie de capacidades como atención; procesos motores, sensoriales y capacidad retentiva, edad del aprendiz; estado emocional, e historia de aprendizaje.

Este aprendizaje vicario o sustitutivo ocurre a través de cuatro etapas.

- Prestar atención (a las conductas relevantes del modelo y su consecuencia) y observar al modelo.
- La retención, incluyen la codificación simbólica, la organización cognitiva, el entrenamiento simbólico y el motor. El sujeto codifique bajo formas de memoria la conducta modelada; es decir, son los actos que el observador ejecuta para ayudarse a recordar la conducta del modelo, una forma importante es representar tal conducta a menudo con palabras.
- Reproducción motora de la conducta.
- Los procesos motivacionales, los cuales incluyen refuerzo externo, refuerzo vicario y autorrefuerzo. Estas formas de motivación interactúan a nivel interno y ayudan a producir aprendizaje mediante el modelaje social o la observación.

De la misma manera se ha podido observar que existén aspectos que pueden influir en el modelamiento, así tenemos:

[4] Alberto Bandura (1925). Psicólogo canadiense que investiga los efectos de la exposición de escenas de contenido violento sobre la conducta de un grupo de niños. A diferencia de Skinner, Bandura propone: *El aprendizaje sería sumamente trabajoso, e incluso azaroso, si la gente tuviera que depender exclusivamente de los efectos de sus propios actos para saber lo que debe hacerse.*

La imitación es considerada como uno de los primeros mecanismos de aprendizaje que tempranamente utiliza el bebé. Las investigaciones dirigidas por A. Meltzoff demostraron que algunos recién nacidos tienen más capacidad de expresión e imitación que otros.

- ***La recompensa o el castigo***. Si bien las personas podrían imitar un modelo que no es recompensado, hay más probabilidades de imitar el modelo por el que reciben recompensas que aquellos por los que no han recibido recompensas o de dejar de realizar un comportamientos castigados.
- ***Características del modelo***. Se tiende a aprender de los modelos que son competentes, atractivos, agradables y prestigiosos antes que de aquellos que carecen de estas características.
- ***Características del observador***. El aprendizaje vicario parece estar reducido a unos cuantos. El hombre y los primates aprenden por observación con pocos problemas.

Imitar supone la observación constante y la reproducción de conductas de un modelo. En algunas culturas es imprescindible transmitir, mediante este mecanismo, los futuros roles que se tendrán que realizar; por ejemplo, una niña cuando sea adulta.

5 Teoría del aprendizaje de la captación de relaciones

Wolfgang Köhler[5] plantea una nueva teoría del aprendizaje luego de sus experimentos con monos. Se trata del aprendizaje por *insight* que se traduce como el descubrimiento de manera súbita de las relaciones de los elementos que conducen a la solución del problema.

[5] Wolfgang Kohler (1887-1967). Psicólogo alemán perteneciente a la escuela gestáltica. En su libro *La mentalidad de los simios* desarrolla la teoría del aprendizaje por discernimiento como alternativa al aprendizaje por ensayo-error.

El método era el siguiente:

Köhler encerró a un mono en una jaula. Fuera de esta, pero al alcance de la vista del mono, puso un tentador plátano; en el piso de la jaula, previamente, colocó un bastón corto; y, más allá, fuera de la jaula, otro más largo. La primera vez, el animal trataba, inútilmente, de alcanzar con la mano el plátano entre los barrotes, al fracasar hacía un gran berrinche.

Una vez calmado, su mirada era atraída por el bastón que estaba en su jaula. Después, el mono apresurado cogía el bastón corto, corría al frente de su jaula y trataba de jalar el plátano con el bastón, pero no lo alcanzaba. Este resultado provocaba otro tremendo berrinche.

Luego, de acuerdo con lo que Köhler sostiene, seguía un período en el que el animal no hacía ningún movimiento, sino que simplemente permanecía sentado y estudiaba la escena. Después, repentinamente, "veloz como el rayo", el mono se agenció del bastón largo con el corto y, en seguida, lo utilizó para jalar el plátano.

El problema de los dos bastones permitió a Köhler ser uno de los precursores del aprendizaje cognitivo. Cuando aprendemos no solo hay cambios externos (conducta), sino que también hay modificaciones internas: procesos psíquicos que intervienen en la resolución de problemas.

Según Köhler, el mono habría llegado a la solución después de haber comprendido las partes esenciales del problema, esta solución no es producto de un ensayo-error a ciegas del tipo de Thorndike. La solución por *insight* (descubrimiento súbito) no se presenta por tanteo, sino de forma de súbita e irreversible porque el animal "comprendía" la situación problemática. A partir de esto se realizó una extrapolación exagerada: proponer que los animales "piensan", "comprenden" o "estudian" actividades cognitivas conscientes que, como sabemos, son exclusivamente humanas.

6 La escuela y el aprendizaje significativo

¿Cómo aprendemos las lecciones escolares?

Al respecto, existen concepciones del cómo aprendemos. En primer lugar, la concepción tradicional, para la cual la función de la escuela consiste en transmitir los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente, plantea que el aprendizaje es acumulativo, sucesivo y continuo; la expresión oral y visual del maestro hecha de una manera reiterada y severa garantiza el aprendizaje. Frente a esta concepción tradicional surgen, más recientemente, concepciones contemporáneas. Entre ellas, la teoría del aprendizaje significativo.

Según David Ausubel[6], un aprendizaje resulta significativo cuando logra despertar el interés de los alumnos y, por lo mismo, su deseo de participar y de expresarse con entusiasmo y sin temor; además, el aprendizaje es significativo cuando el alumno le encuentra sentido, asociándolo, de manera espontánea, con sus propias expectativas, con sus experiencias y saberes previos. Es un tipo de aprendizaje que, asimismo, estimula su imaginación y le propone un desafío a sus propias habilidades. En un sentido estricto, hay aprendizaje significativo cuando la nueva información puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. De esta manera, el alumno construye su propio conocimiento y, además, está interesado y decidido a aprender.

¿Lima queda en... ? Para esta niña, el mundo se vuelve más complejo en la medida que se desarrolla. Por ello, según Ausubel, la escuela debe proporcionar aprendizajes que sean significativos. Aprendizajes que se relacionen con experiencias anteriores y que sean interesantes para el alumno.

7 Aprendizaje y desarrollo

Lo que un niño puede hacer por sí mismo constituye su **nivel de desarrollo real** y lo que puede hacer con ayuda de un adulto o de otro compañero más capaz, constituye su **nivel de desarrollo potencial**. Este nivel representa el siguiente peldaño en su proceso de desarrollo. La función de la enseñanza consiste, justamente, en ayudarle a dar este paso, estimulando la llegada al siguiente nivel de desarrollo. A la "distancia" que existe entre el nivel de desarrollo real y el potencial, el psicólogo Lev Vigotsky[7] la denominó **zona de desarrollo próximo**. La enseñanza debe crear zonas de desarrollo próximo; es decir, debe ponerse siempre "delante" del desarrollo y no ajustar los contenidos solo al nivel del desarrollo actual. De esta manera, la enseñanza no se queda en lo que el niño es ya capaz de hacer, sino en lo que puede ser capaz de hacer. Se debe, por lo tanto, crear los instrumentos, medios y actividades que le permitan al niño avanzar al siguiente nivel de desarrollo. Así, por ejemplo, si el niño hace un conteo ascendente por su propia cuenta, pero no a la inversa, deberíamos estimular con ciertos niveles de ayuda a que lo haga de manera descendente.

Las acciones del profesor deben ir delante del desarrollo real que tenga el alumno en un período concreto. Para Vigotsky, la educación cumple su cometido cuando va por delante del desarrollo, es decir, cuando orienta y dirige las funciones psíquicas en maduración.

[6] David Ausubel es el representante de la psicología de orientación cognitiva. Critica los planteamientos conductistas y propone un modelo de enseñanza para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje por memoria.

[7] Las investigaciones de Vigotsky, a pesar de su corta existencia, han estado fructíferamente orientadas a diversos campos de la ciencia psicológica: los fundamentos filosóficos y científicos de la Psicología, Pedagogía y el ámbito de la Educación; problemas psicológicos específicos (por ejemplo, la relación pensamiento-lenguaje, el desarrollo de la atención, la memoria, etc.); la psicología del arte, y la Defectología.

8 Algunas reflexiones sobre las teorías del aprendizaje

Según un informe publicado en 1988 por Concytec (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), el aprendizaje de los niños peruanos, en las escuelas primarias, sigue centrado en contenidos temáticos, siendo el método más utilizado la transmisión de información. Es decir, se trata de un aprendizaje de corte memorístico y, en consecuencia, de escasa o nula significación para el desarrollo personal de los estudiantes. Esta situación nos obliga a pensar, desde el campo de la psicología educativa y del aprendizaje, sobre el qué, el cómo y el para qué aprendemos; a la vez, nos lleva a efectuar un balance de las teorías del aprendizaje antes explicadas.

Los **modelos conductistas**, centrados en el producto (es decir, la conducta resultante), enfatizaron su preocupación en el método, omitiendo de su estudio al sujeto que aprende y a la vez al que enseña. En consecuencia, asumen que el acto de aprender y la relación profesor-alumno es totalmente prescindible. En esa medida, los resultados del aprendizaje se atribuyen completamente al método, no se consideran las diferencias individuales entre los sujetos de aprendizaje y se omite cualquier análisis de la subjetividad (la conciencia, la motivación y la personalidad), trasladando, además, los resultados de investigaciones hechas con animales a seres humanos, sin señalar diferencias cualitativas entre unos y otros.

Por otro lado, en las últimas dos décadas se ha dado énfasis a las **posturas cognitivas** que han destacado el papel del proceso de aprendizaje como proceso interactivo, centrándose, sin embargo, solo en aspectos cognitivos y lingüísticos más que en los aspectos de la personalidad que están implicados en el proceso de aprendizaje, entendido este como interacción social.

La revolución cognitiva, que dejó atrás al modelo conductista, si bien es cierto que pretendió retomar la subjetividad en el proceso de aprendizaje, redujo esta a la metáfora del ordenador (modelo de procesamiento de información), dejando de lado una comprensión integral de la personalidad del que aprende o priorizando solo el momento cognitivo en la construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva más integral, en la que se concibe el aprendizaje como proceso de comunicación y como fuente de desarrollo de la personalidad, Fernando González Rey afirma: "El desarrollo de los intereses, de la seguridad emocional y de la autoestima, factores subjetivos fundamentales para aprender de una forma productiva y creativa, se produce sólo a través de una adecuada comunicación del niño con los adultos, a través del diálogo". Agrega, además, que al enfatizar los aspectos relacionados con el aprendizaje la educación debe plantearse como tarea el desarrollo de una "cultura de comunicación" y la "utilización del diálogo y del trabajo conjunto profesor-alumno y alumno-alumno en el proceso de construcción del conocimiento"[8].

El desarrollo de estos planteamientos, que tienen una fuerte vena vigotskyana, pero que la profundizan y desarrollan creativamente, nos parece que se enmarca positivamente en el desarrollo de una concepción científica del hombre que propugna el desarrollo polivalente y multilateral de sus capacidades.

[8] GONZÁLEZ REY, Fernando. *Comunicación, personalidad y desarrollo*, 1999. p. 14.

La escuela según el diablo

Hace muchos años en algún país el diablo hizo su aparición, el traía una idea en la cabeza y trataba de convencer a la gente.

Su idea era hacer una escuela pero ... ¿Cómo sería esa escuela?

Entonces se le ocurrió preguntar a las madres de los niños cómo era que sus hijos se comportaban y ellas empezaron a contestar con gran entusiasmo ...

Señora: ¡los niños aman la naturaleza!

Diablo: ¡Ah! ...! entonces los meteremos a cuartos cerrados en donde no vean ni siquiera el árbol de la esquina...!

Diablo: ¿Qué más les gusta?

Señora: ¡Les gusta comprobar que la actividad sirve para algo!

Entonces haremos de tal manera las cosas que su actividad no tenga ningún objeto – dijo el diablo.

¡Ah ....! dijo –otra señora– Les gusta moverse, brincar, saltar, correr, aventar ...

Pues los obligaremos a estar sentados y quietos ...

Señora: ¡les gusta manejar objetos, servirse de las manos! –comentó una más.

Pues que sólo manejen ideas, únicamente ideas ... dijo el diablo. ¡Que no ocupen las manos!

Señora: ¡les gusta razonar!

¡Pues que memoricen'...!

Señora: ¡les gusta hablar!

Que guarden silencio, dijo el diablo. ¡Prohibido hablar!

Señora: ¡Les gusta investigar la ciencia! –dijo alguien por ahí.

Hay que dárselas hecha.

Señora: ¡Ah! ¡Y sobre todo les gusta reir!

Diablo: ¡Perfecto! ... Entonces inventaremos los castigos.

Y así se formó la escuela, de esta manera, fue como los niños aprendieron lo que jamás habrían aprendido .... aprendieron a:

¡ENGAÑAR! ***¡DISIMULAR!*** ***y*** ***¡MENTIR !***

Nota: El uso de la ironía o la sátira es una de las formas a través del cual se puede criticar algún aspecto de la realidad. En este texto se critica el modelo de escuela imperante en nuestra sociedad, el cual responde a los intereses de los sectores dominantes. Justamente, la metáfora del diablo, permite satirizar a aquellos sectores que propugnan una educación acrítica, pasiva, memorística y ajena al desarrollo productivo de la personalidad.

PROYECTO CAS (Tomado de Internet)

Aplicaciones del condicionamiento operante

Utilización de la capacidad visual de las palomas.

El hombre utiliza a los animales para proveerse de alimento y como bestias de carga. Pero también utiliza sus sentidos y su mente: perros guía, sabuesos, perros pastores. Quizá a usted se le ocurran otros ejemplos. En esta aplicación describiremos tres intentos para utilizar la extraordinaria capacidad visual de las palomas, capacidad que aún no ha sido igualada por los más modernos sistemas visuales computarizados. La paloma, a diferencia de las computadoras, puede aprender a reconocer una forma independiente de sus dimensiones y su orientación, tal como reconoce un árbol desde cualquier distancia o ángulo. Además, tiene un campo visual más amplio que el del hombre, excelente agudeza visual y visión del color en la mayor parte del espectro, a diferencia de los dos o tres grados permitidos a la fóvea* humana.

Mediante técnicas de condicionamiento ha sido posible entrenar a estos animales para que desempeñen tareas visuales útiles.

A principios de la Segunda Guerra Mundial, el profesor Burrhus Frederic Skinner, de Harvard, inició un proyecto militar secreto que pretendía enseñarles a las palomas a volar un cohete. La idea era montar una paloma en el cohete para que lo dirigiera mediante picotazos en una pantalla en la cual se proyectaba el curso que aquél debía seguir. Si se dirigía directamente a un objetivo, (por ejemplo un barco o una construcción), la imagen del objetivo aparecería en el centro de la pantalla: un picotazo en ese sitio no alteraría el curso. No obstante, si el cohete se desviaba de su curso, la imagen del objetivo se dirigiría a un lado de la pantalla. Por medio de impulsos eléctricos, los picotazos provocarían un cambio en el curso del cohete, de manera que la imagen volvería al centro de la pantalla. De esta manera, la valiente (pero condenada a muerte) paloma guiaría el cohete hacia su objetivo. Lo único que tuvo que hacer Skinner fue entrenar a las palomas para que picotearan un objetivo siempre que apareciera en la pantalla.

Para hacerlo, Skinner montó el frente de un cohete en un marco motorizado que podía ser transportado por el suelo de su laboratorio. En las paredes del laboratorio colgaron imágenes de los objetivos y las proyectaban en la pantalla de la paloma, tal como se verían en el aire. Al principio el entrenamiento fue muy sencillo: cualquier picotazo en la pantalla era reforzado (recompensado con alimento). Cuando los picotazos fueron muy frecuentes, se inició la siguiente etapa de entrenamiento. El aparato fue colocado en el muro y la imagen del objetivo se mostraba y quitaba alternativamente. La nueva respuesta reforzada, u operante, era un picotazo en la pantalla cuando se veía el objetivo. Si la paloma picoteaba sin objetivo, había un intervalo (breve lapso de obscuridad total sin alimento). Poco a poco, el animal aprendió a picotear cuando veía el objetivo y a no hacerlo si no lo veía (es decir, aprendió a discriminar). Después, se movía el objetivo, de manera que su imagen cambiaba en la pantalla, y entonces el operante fue un picotazo directamente en el objetivo. Moldeada de esta manera, el ave llegó a controlar el curso de un cohete simulado cuando éste era transportado por el laboratorio hacia el objetivo falso situado en el muro.

Nótese que en el laboratorio, Skinner podía decir qué picotazo debía ser reforzado o no, pero obviamente esto no sería posible en combate. Así pues, para que la paloma picoteara sin reforzamiento, Skinner alteró gradualmente el programa de reforzamiento en el laboratorio, para que el ave recibiera sólo refuerzos ocasionales con respuestas correctas. Este programa de reforzamiento parcial no sólo hizo que el condicionamiento fuera más resistente a la extinción (seguiría picoteando sin reforzamiento), sino que los picotazos serían más rápidos y mejoraría el control del cohete.

DARLEY, J., GLUCKSBERG, S y KINCHLA. *Psicología*, 1990. pp. 225-226.

* **Fóvea:** Región del globo ocular donde están concentrados los fotorreceptores que permiten diferenciar colores y percepciones de detalles.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *El aprendizaje, como producto, fue planteado por la escuela .....; mientras que el aprendizaje, como proceso, fue planteado por la escuela .....*

   A) vicaria - conductual.
   B) cognitiva - conductual.
   C) cognitiva - vicaria.
   D) conductual - psicoanalítica.
   E) conductual - cognitiva.

2. *La escuela cognitiva utilizó el paradigma, mientras que la escuela conductual utilizó el modelo*

   A) E-R / E-O-R.
   B) E-R / R-E.
   C) E-O-R / E-R.
   D) E-O-R / E-E-R.
   E) R-E / E-R.

3. *Luego de seguir un curso de manejo, Gustavo ya puede conducir su automóvil. Se evidencia un aprendizaje de tipo*

   A) cognitivo.
   B) social.
   C) afectivo.
   D) motor.
   E) instrumental.

4. *Cada vez que a Daniel le iluminan el rostro con una luz potente, cierra los ojos; esto no es considerado un aprendizaje porque*

   A) es relativamente estable.
   B) representa un cambio de conducta.
   C) es una respuesta innata.
   D) es producto de la práctica.
   E) lo aprendió por imitación.

5. *"Carlos lleva un ramo de flores siempre que va al cementerio". Esto denota un aprendizaje de tipo*

   A) motor.
   B) cognitivo.
   C) social.
   D) emocional.
   E) conductual.

6. *En el condicionamiento operante*

   A) la respuesta es emitida espontáneamente.
   B) la conducta es respondiente.
   C) se asocian estímulos.
   D) se aprende por imitación.
   E) se produce un insight.

7. *En el condicionamiento clásico*

   A) el estímulo neutro se convierte en estímulo condicionado.
   B) se aprende por la ley del efecto.
   C) las consecuencias de la conducta determinan el aprendizaje.
   D) la respuesta es emitida voluntariamente.
   E) se aprenden conceptos.

8. *Uno de los aportes más importantes de Edward Thorndike, en el desarrollo de su teoría del aprendizaje, es*

A) *la ley del apareamiento.*
B) *el aprendizaje por* insight.
C) *el mecanismo de aprendizaje por imitación.*
D) *los procedimientos de refuerzo y castigo.*
E) *la ley del efecto.*

9. *Según ....., las conductas del modelo que han sido reforzadas tienden a imitarse con mayor frecuencia.*

A) *Pavlov*
B) *Thorndike*
C) *Bandura*
D) *Skinner*
E) *Köhler*

10. *A diferencia del condicionamiento operante, en el condicionamiento clásico*

A) *la conducta es operante.*
B) *el aprendizaje depende de las consecuencias.*
C) *el sujeto es activo.*
D) *el medio actúa sobre el organismo.*
E) *el aprendizaje se puede extinguir*

RESOLUCIÓN

1. *El aprendizaje, entendido como producto, es decir, como cambio de conducta, es un planteamiento realizado por la escuela conductista. Los conductistas evitan hablar de "eventos internos" en aras de la "objetividad"; mientras tanto, enfocar el aprendizaje como un proceso hace hincapié en el procesamiento interno de la información. Dicho planteamiento corresponde a la escuela cognitiva.*

Clave E

2. *Por lo dicho anteriormente, la escuela cognitiva utiliza el paradigma E-O-R haciendo énfasis en (O), es decir, en los llamados procesos mediadores (almacenamiento, organización, extrapolación, etc.). En cambio, la escuela conductista utilizó el modelo E-R, obviando hablar de procesos mediadores y enfatizando en R (la conducta observable).*

Clave C

3. *El aprendizaje que involucra la adquisición de una secuencia coordinada de movimientos se denomina aprendizaje motor. Este aprendizaje se da desde una ejecución plenamente consciente, aunque inicialmente sin destreza, hasta una ejecución con destreza, pero ejecutada inconscientemente (automáticamente).*

Clave D

4. *Salivar al ser estimulado por un limón, parpadear ante la luz, sobresaltarse ante un estruendoso ruido, etc., son ejemplos de respuestas innatas, es decir, aquellas que dependen de nuestro funcionamiento biológico y no de la experiencia.*

Clave C

5. *Los aprendizajes sociales son aquellos que están relacionados a patrones de comportamiento que caracterizan la forma de interacción en una determinada cultura o grupo social. Los saludos, los rituales y las costumbres son buenos ejemplos de ello.*

Clave C

6. *En el condicionamiento clásico, la respuesta es una reacción frente a un estímulo (como la salivación frente a la carne). En el condicionamiento operante, en cambio, el organismo (humano o animal) emite una conducta espontánea, operando sobre el medio y generando un efecto o consecuencia.*

Clave A

7. *Un sonido, una luz, una palmada, una palabra, cualquier estímulo detectado por un organismo y que no provoca una respuesta refleja determinada, se considera estímulo neutro. Si este estímulo es asociado inmediatamente, y repetidas veces, con otro que provoque una respuesta refleja innata, provoca finalmente la misma respuesta. Cuando esto ocurra, el estímulo neutro pasa a denominarse estímulo condicionado.*

Clave E

8. *En su teoría del aprendizaje por ensayo y error, Edward Thorndike propone, a partir de sus experimentos con animales, que el aprendizaje obedece a dos leyes: la ley del efecto y la ley del ejercicio. Más adelante, Skinner retomará la ley del efecto de Thorndike para fundamentar el aprendizaje por reforzamiento y castigo.*

Clave E

9. *En la teoría del aprendizaje vicario, Albert Bandura propone que los mecanismos de refuerzo y castigo se cumplen de manera indirecta y relativa en el aprendizaje por imitación de modelos. De esa manera, si la conducta del modelo es reforzada, la probabilidad de imitación aumenta.*
En el caso de que el modelo sea castigado, el aprendizaje se produce, pero la probabilidad de emitirla es menor.

Clave C

10. *En el condicionamiento operante, el organismo actúa sobre el medio; es decir, "opera" sobre él, provocando alguna consecuencia (por ejemplo, contar un chiste provoca una sonrisa). En cambio, en el condicionamiento clásico es el medio el que actúa sobre el organismo, provocando en él alguna reacción (conducta respondiente); así, por ejemplo, un ruido fuerte puede provocar sobresaltos.*

Clave D

twitter.com/calapenshko

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *¿Qué se utilizaría para aumentar la frecuencia de una conducta?*

   A) *castigo positivo*
   B) *condicionamiento clásico*
   C) *reforzamiento*
   D) *castigo negativo*
   E) *asociación de estímulos*

2. *La madre de María le pega en la mano siempre que se la ensucia; ahora, María ha dejado de jugar en el lodo. María aprendió por*

   A) *reforzamiento positivo.*
   B) *castigo positivo.*
   C) *reforzamiento negativo.*
   D) *castigo negativo.*
   E) *condicionamiento clásico.*

3. *El papá de Roberto le ha disminuido sus propinas porque todas la noches llegaba muy tarde. Ahora, Roberto ya no llega tarde. Podríamos decir que aprendió por*

   A) *reforzamiento positivo.*
   B) *reforzamiento negativo.*
   C) *castigo positivo.*
   D) *castigo negativo.*
   E) *asociación de estímulos.*

4. *Cada vez que José ve un pavo, se pone a llorar, ya que en una ocasión dicho animal lo picó; probablemente, José aprendió por*

   A) *condicionamiento clásico.*
   B) *condicionamiento operante.*
   C) *condicionamiento vicario.*
   D) *castigo.*
   E) *asociación de respuestas.*

5. *Determine la relación correcta entre aprendizaje y maduración.*

   A) *Los cambios de conducta solo se deben al aprendizaje.*
   B) *La madurez nunca implica aptitud para un aprendizaje.*
   C) *La experiencia es base común de ambas.*
   D) *El plan genético determina la secuencia de maduración.*
   E) *En el desarrollo, el aprendizaje puede sustituir a la maduración.*

6. *El manejo del bisturí durante una operación quirúrgica, es principalmente, un tipo de aprendizaje*

   A) *afectivo.*
   B) *cognitivo.*
   C) *social.*
   D) *motor.*
   E) *personal.*

7. *En un reflejo se presenta un cambio de conducta, pero no es aprendizaje debido a que*

   A) *es producto de la práctica.*
   B) *no es permanente.*
   C) *tiene codificación neural.*
   D) *lo tienen solo los niños.*
   E) *es una respuesta innata.*

8. *El castigo en el condicionamiento operante implica la*

A) *sustitución del estímulo neutro.*
B) *aparición de la respuesta condicionada.*
C) *ausencia del estímulo neutro.*
D) *presencia de un nuevo estímulo.*
E) *disminución progresiva de una respuesta.*

9. *Señale un factor fundamental del aprendizaje vicario.*

A) *Observación atenta del modelo.*
B) *Prestigio del modelo.*
C) *El uso de refuerzos.*
D) *El parecido del modelo con el aprendiz.*
E) *El ambiente natural del aprendizaje.*

10. *En el condicionamiento ..... se aprende por .....*

A) *clásico - asociación de respuestas.*
B) *operante - asociación de estímulos.*
C) *por ensayo y error - reforzamiento de estímulos.*
D) *por* insight *- reforzamiento de conductas.*
E) *vicario - imitación.*

11. *Julio quiere estudiar y por eso le da dinero a su hermanito para que juegue en el patio y lo deje estudiar. Según lo anterior, Julio está bajo un ..... y su hermanito bajo un .....*

A) *reforzamiento positivo - reforzamiento negativo.*
B) *castigo negativo - reforzamiento positivo.*
C) *reforzamiento positivo - castigo negativo.*
D) *castigo negativo - reforzamiento negativo.*
E) *reforzamiento negativo - reforzamiento positivo.*

12. *Pasado un tiempo, Pedro no recuerda los teoremas de la geometría. Esto implica que el aprendizaje es*

A) *un cambio en la conducta del sujeto.*
B) *producto de la experiencia.*
C) *relativamente estable.*
D) *resultado de la interacción del sujeto con su medio.*
E) *codificado a nivel del tejido neuronal.*

13. *Una joven fue objeto de robo por un grupo de pirañitas en el cruce de las avenidas Tacna y Huancavelica. Se da el caso de que cada vez que pasa por ahí le tiemblan las piernas. Entonces, el EC es*

A) *el robo.*
B) *el grupo de pirañitas.*
C) *el cruce de las avenidas.*
D) *el temblor de las piernas.*
E) *los niños.*

14. *La posible disminución de una fobia, en la teoría del aprendizaje E-R, demuestra*

A) *la necesidad de la experiencia.*
B) *que toda conducta es aprendida.*
C) *la relativa permanencia del aprendizaje.*
D) *la importancia de la interacción.*
E) *un rasgo exclusivo del aprendizaje humano.*

15. *Existen dentro del condicionamiento operante dos formas de castigo, siendo el positivo aquel en el que se*

A) *aplican estímulos aversivos.*
B) *retira un reforzador apreciado por el sujeto.*
C) *extingue la conducta del sujeto.*
D) *proporciona reforzadores agradables.*
E) *dan solo reforzadores primarios.*

16. *Señale la afirmación correcta sobre el condicionamiento clásico.*

A) *En el reforzamiento desaparece una respuesta.*
B) *Es aplicable solo a seres humanos.*
C) *La sustitución antecede a la asociación.*
D) *Solo se condicionan reflejos.*
E) *La conducta respondiente es involuntaria.*

17. *Indique cuál de los siguientes aprendizajes se podría haber producido por condicionamiento clásico*

A) *Escribir.*
B) *Recitar un poema.*
C) *Una fobia.*
D) *Cocinar.*
E) *La adaptación sensorial.*

18. *La profesora de una escuela corrigió la conducta indisciplinada de los alumnos, suspendiendo el recreo del horario establecido.*
La modalidad corresponde a

A) *el reforzamiento negativo.*
B) *el reforzamiento positivo.*
C) *la extinción.*
D) *el castigo positivo.*
E) *el castigo negativo.*

19. *Cuando el pequeño llora y su madre le da un caramelo para que se calme, se afirma que*

A) *la madre está reforzando la conducta de callarse.*
B) *el caramelo es un estímulo desagradable.*
C) *el caramelo no es un reforzador primario.*
D) *la madre refuerza la conducta de llorar.*
E) *la madre aplica un refuerzo negativo.*

20. *Cada vez que Luchito se compra un pan con jamonada es acosado por Julio hasta que Luchito accede a darle la mitad. La conducta de Luchito se mantendrá por ..... y la de Julio por .....*

A) *castigo positivo - castigo negativo.*
B) *reforzamiento negativo - reforzamiento positivo.*
C) *reforzamiento positivo - castigo negativo.*
D) *reforzamiento positivo - castigo positivo.*
E) *castigo positivo - reforzamiento negativo.*

UNIDAD

9

Desarrollo humano

PSICOLOGÍA

- *Capítulo XXI: Fundamentos y etapas del desarrollo humano.*

El niño y el adulto

En definitiva, el mundo de los adultos es el mundo que el medio impone al niño y de ahí resulta, en cada época, una cierta uniformidad en la formación mental.

Pero el adulto no debe deducir de ello que tiene el derecho de juzgar y valorar en el niño sólo aquello que él le ha dado. Y además, la manera que tiene el niño de asimilar lo que el adulto le proporciona, puede no tener ninguna semejanza con lo que el adulto utiliza.

Si el adulto aventaja al niño, el niño también aventaja, a su manera, al adulto. Este último tiene facultades psíquicas que utilizaría de manera distinta en otro medio.

Varias dificultades, vencidas por los grupos sociales en forma colectiva, han permitido la manifestación pública de dichas facultades.

Con la ayuda de la civilización, ¿no podrían salir a luz otras manifestaciones de la razón y los sentidos que existen potencialmente en el niño?

Henri Wallon. Evolución psicológica del niño.

Fundamentos y etapas del desarrollo humano

Capítulo XXI

Objetivos

- *Comprender el desarrollo humano como proceso integral de formación de la personalidad en los aspectos físico-motor, cognitivo, afectivo y social.*
- *Valorar su importancia para mejorar el conocimiento de sí mismo y de los demás.*

Introducción

Si fuese posible hacer un inventario de todas las conductas realizadas, de todas las frases que hemos pronunciado a lo largo de nuestra vida, de seguro tomaríamos inmediata conciencia de las grandes transformaciones experimentadas, de todos los cambios por los que hemos atravesado durante nuestro proceso de desarrollo personal. Lea, ahora, con atención:

A pocos meses antes del nacimiento de Juan.

Mamá: *Luis, nuestro futuro hijo se mueve demasiado.*

Padre: *Seguro que será deportista, como su padre.*

Juan, a los cuatro años.

Juan: *Papá, ¿cuando eras pequeño también trabajabas?*

Juan: *Mamá, ¿el cucharón es el esposo de la cuchara?*

Juan: *Papá, ¿cómo vino mi hermanito al mundo?*

Juan, a los ocho años.

Profesor: *Juan, ¿qué quiere decir "ojo por ojo, diente por diente"?*

Juan: *Que a cambio de un ojo te dan un diente.*

Juan, a los 14 años.

Papá: *¿Por qué llegas tarde Juan?*

Juan: *Porque me da la gana, no se meta en mi vida. Recuerde que usted también fue joven. Nadie me comprende.*

Profesor: *Juan, ¿qué quiere decir "ojo por ojo, diente por diente"?*

Juan: *Que hay que hacer lo mismo que le hacen a uno.*

Juan, a los 45 años.

Amigo: *Don Juan, usted siempre trabaja tanto, pero nunca se compra zapatos.*

Juan: *Es que tengo que mantener a mis hijos.*

Juan, a los 70 años.

Juan: *Estos muchachos de ahora no saben enamorar, en mis tiempos se les llevab· flores y serenata a la amada.*

Nieto: *¡Ah, abuelo!, usted es cursi, está chapado a la antigua, eso ya no se hace.*

El proceso de desarrollo humano es el proceso de formación de nuestra personalidad Y aunque cada proceso individual es único, es posible, científicamente hablando, descubrir leyes y cambios universales. Muchos de estos cambios obedecen a factores de orden biológico, mientras que otros dependen principalmente de la influencia social, cuando no de la complementariedad entre ambos. ¿Cuáles son estos cambios y cómo influyen estos factores en el desarrollo psicológico? Las respuestas serán analizadas en el presente capítulo.

1 Definición

Antes de definir el desarrollo humano contestemos algunas preguntas:

¿Es igual el pensamiento de un adulto al pensamiento de un niño?

¿Cuándo dejamos de crecer?

¿La madurez va de la mano con la edad?

¿Pueden cambiar las actitudes de un anciano?

Muchas de estas y otras preguntas son respondidas por la psicología del desarrollo. Esta ciencia se encarga de estudiar el desarrollo psicológico del sujeto; además, es evidente que durante nuestra vida experimentamos cambios, los cuales pueden ser cuantitativos. Por ejemplo:

- Luis pesa 10 kilos más que hace cinco años; además, cuando era pequeño hablaba poco por su escaso repertorio, ahora habla más. Antes medía un metro; ahora, un metro 30 cm.

Los cambios también pueden ser cualitativos. Por ejemplo, un neonato no piensa, pero un niño sí lo hace; un niño no entiende metáforas, mientras que un adolescente sí las entiende.

> El desarrollo humano es el conjunto de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen durante nuestra vida condicionados por factores biológicos y sociales, cambios que constituyen el proceso de formación de nuestra personalidad.

2 PRINCIPIOS DEL DESARROLLO HUMANO

2.1. PRIMER PRINCIPIO

El desarrollo humano atraviesa siempre por diversas etapas de manera secuencial, en las cuales el criterio cronológico es solo referencial, mas no significa que a determinada edad cronológica necesariamente correspondan determinadas características de la personalidad.

Por ejemplo, a nivel prenatal la secuencia de etapas es la siguiente: cigotal, embrionaria y fetal; en el desarrollo intelectual (según Jean Piaget), las operaciones concretas siempre preceden a las operaciones formales.

2.2. SEGUNDO PRINCIPIO

Al pasar de una etapa a otra se conservan en la nueva etapa algunas cualidades de la etapa anterior, aunque lógicamente también aparecen nuevas.

Por ejemplo, un adolescente, a diferencia de un niño, puede realizar orgánicamente la función reproductiva debido a los cambios biológicos que ha experimentado; sin embargo, al igual que el niño, conserva cierta dependencia del hogar original, igualmente, un adulto alcanza la madurez psicológica integral, a diferencia de un niño o un adolescente, pero conserva de ellos la capacidad de experimentar placer a través del juego.

2.3. TERCER PRINCIPIO

Se aprenden capacidades que van de lo simple a lo complejo.

Por ejemplo, primero aprendemos a gatear, después aprendemos a caminar con ayuda y, luego, sin ayuda. Primero efectuamos operaciones manipulando objetos concretos y luego "manipulando" entes abstractos.

3 FACTORES DE DESARROLLO HUMANO

3.1. FACTORES BIOLÓGICOS

Se refiere a la base anátomo-funcional que constituye la condición necesaria para el desarrollo de la actividad psíquica. En capítulos anteriores, ya se ha resaltado la importancia, por ejemplo, del sistema nervioso y, en especial, del cerebro con relación a las funciones psíquicas. En muchos casos, la maduración cerebral condiciona la aparición de algunas capacidades motrices e incluso cognitivas (como la marcha y el lenguaje). Ciertas alteraciones cromosómicas, como la trisomía del par cromosómico 21 (síndrome de Down), limitan drásticamente la inteligencia. Revisemos, ahora, algunos conceptos vinculados a este factor.

3.1.1. Herencia

Transmisión de caracteres de un sujeto a sus descendientes a través de los genes; por ejemplo, los rasgos faciales, el tipo de sistema nervioso, etc.

3.1.2. Maduración

Secuencia de cambios biológicos, genéticamente programados, que permiten que el organismo esté apto para desarrollar una función o conducta. Esta secuencia la podemos advertir en el dominio de las partes del cuerpo (cabeza-tronco-piernas) o en la aparición de los caracteres sexuales secundarios.

3.1.3. Madurez

Estado de aptitud al que llega un órgano o sistema y que le permitirá cumplir una función. Por ejemplo, estar apto para la procreación, para caminar, para hablar, etc. Aquí no estamos usando el concepto madurez en su acepción psicológica (madurez cognitiva, afectiva o social).

3.1.4. Crecimiento

Proceso de cambios cuantitativos a nivel físico; por ejemplo, aumento de talla y peso. En los primeros años de vida, este es un indicador importante del desarrollo (cierto nivel de deficiencia en el crecimiento podría significar desnutrición o defectos hormonales).

3.2. FACTORES AMBIENTALES

Dentro del entorno que rodea al sujeto, existen factores importantes que son responsables del desarrollo humano. Estos son los siguientes:

3.2.1. Ambiente natural

Entorno natural que influye sobre el sujeto. Por ejemplo, el clima: ¿qué particularidades adoptará el desarrollo psíquico de infantes que viven a 4200 m. s. n. m.?

3.2.2. Ambiente social

Es el conjunto de relaciones sociales que establece el sujeto con los demás miembros del grupo social. Es a través de estas relaciones que asimila los contenidos culturales. Como se mencionó en la unidad 2, este factor se constituye como la condición necesaria y suficiente para la formación y consolidación de psiquismo, conciencia y personalidad.

Es innegable la influencia de factores como el momento sociohistórico en que se desarrolla la personalidad, el tipo de sociedad, las exigencias e intereses de la clase social en la cual se ha nacido, el tipo de familia, el ambiente educativo, etc.

Nuestro desarrollo está condicionado por diversos factores, tanto biológicos como sociales, que van constituyendo nuestro ser, pero ¿cuál es más decisivo? En la lámina se observa a un infante cuyo ambiente crítico será el determinante en su desarrollo, ello afectará su sistema nervioso así como su personalidad.

Este niño iraquí de un año padecía intensa desnutrición, causada principalmente por la ignorancia de la madre acerca de la alimentación apropiada (figura de la izquierda). El tratamiento médico le ha devuelto la salud y los consejos sanitarios han enseñado a la madre a conservarla (figura de la derecha).

4 ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO

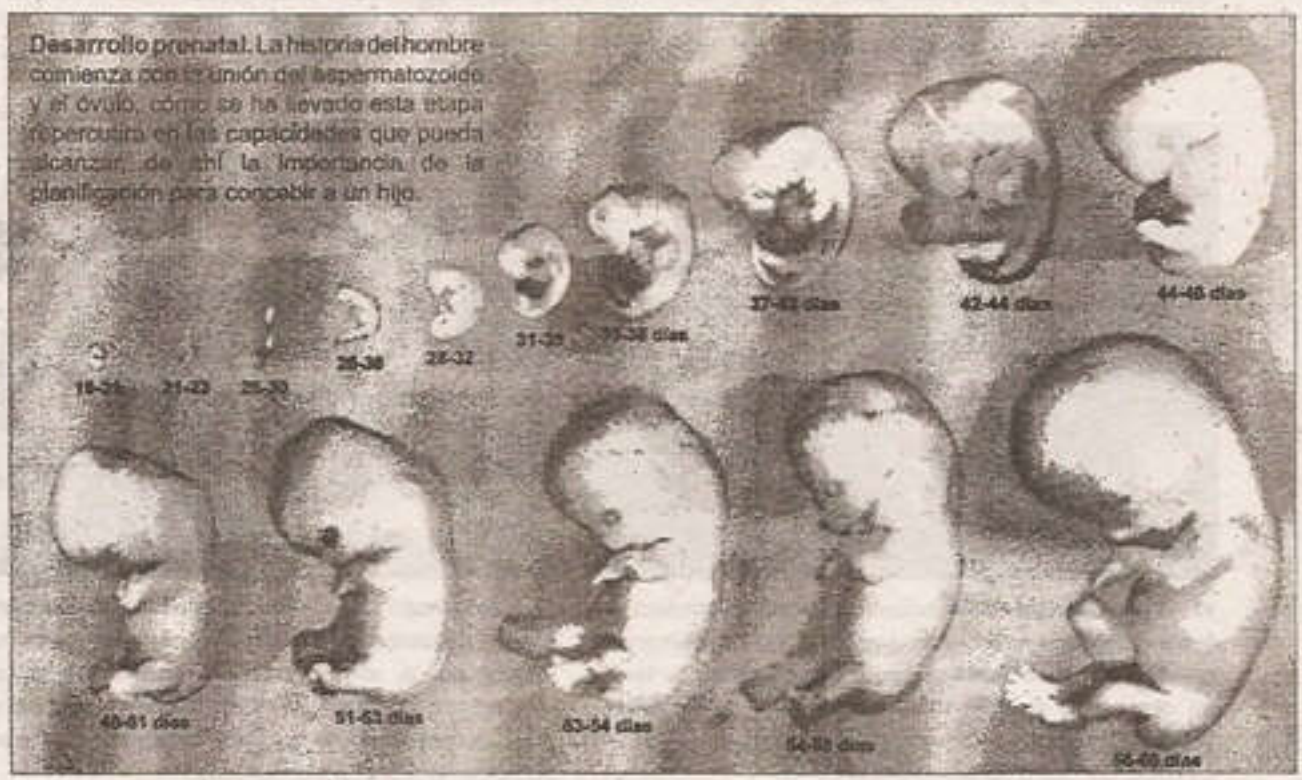
Consideramos, en líneas generales, dos grandes etapas en el desarrollo: la **etapa prenatal** y la **etapa postnatal**. El nacimiento marca, definitivamente, un cambio radical en el ambiente de desarrollo y supone, por lo tanto, el inicio de un proceso cualitativamente distinto.

4.1. ETAPA PRENATAL

Se inicia con la concepción, es decir, con la formación del cigoto y dura, aproximadamente, nueve meses. Comprende las siguientes fases:

4.1.1. Fase germinal

Corresponde a las primeras semanas del desarrollo del cigoto o huevo que se caracterizan por la rápida división celular y la complejidad creciente. A medida que se va dividiendo avanza a través de la trompa de Falopio hacia el útero, al que llega al cabo de tres o cuatro días. Durante este periodo se forman los tejidos que darán origen a diferentes órganos del cuerpo. El ectodermo (que formará la capa externa de la piel, el cabello, las uñas, los dientes, los órganos sensoriales y el sistema nervioso) y el endodermo (que se convertirá en el aparato digestivo, hígado, páncreas, sistema respiratorio, etc.) son los primeros en formarse. Finalmente, aparece el mesodermo (que dará origen a los músculos, el esqueleto, el aparato circulatorio, etc.).



4.1.2. Fase embrional

Durante esta etapa se forman los órganos y los principales sistemas del organismo (respiratorio, digestivo, nervioso, etc.). Debido al proceso de desarrollo de dichos órganos (organogénesis), esta fase es considerada como un periodo crítico, ya que aquí el embrión se torna más vulnerable a las influencias del ambiente prenatal. Casi todos los defectos de desarrollo innato (como labio leporino, miembros incompletos, ceguera, etc.) ocurren durante el crítico primer trimestre de gestación. Tres de cada cuatro abortos espontáneos ocurren en este periodo, afectando, aproximadamente, del treinta al cincuenta por ciento de todos los embarazos. En la mitad de todos los abortos espontáneos se observan anormalidades cromosómicas en el feto (Ash, Vernnart y Carter, 1977). Este periodo abarca desde la segunda semana hasta la octava semana del desarrollo.

Fotografía de un feto, por Lennart Nilsson, procedente de The Everyday Miracle, A Child is Born, publicado por primera vez en 1965 por Albert Bonniers en Estocolmo.

4.1.3. Fase fetal

La aparición de las primeras células óseas, alrededor de la octava semana, marcan el inicio de la etapa fetal. Sin embargo, como algunos órganos continúan en proceso de formación, algunos autores consideran como punto de partida la décimo segunda semana (Papalia, 1998). Esta fase se caracteriza por el perfeccionamiento y maduración de estructuras; igualmente, es necesario tener en cuenta que, durante este periodo, el feto es un organismo en permanente actividad: se acomoda, patea, cierra el puño, succiona el pulgar, etc.

4.2. ETAPA POSTNATAL

¿Qué significa el nacimiento?

- Representa un cambio brusco de un medio intrauterino acuático a otro aéreo (mundo externo).
- Pasaje de una etapa de dependencia total a una etapa de progresiva independización.

¿Quién es el neonato?

Se conoce con el nombre de neonato al recién nacido hasta los dos meses de edad; pero, según otros autores, solo hasta el primer mes.

En un recién nacido podemos encontrar, principalmente, las siguientes conductas:

- ***Conductas no reflejas***. Movimientos incoordinados sin una integración en pautas más complejas que lleven a conseguir determinados objetivos.
- ***Conductas reflejas***. Son mecanismos conductuales innatos que se emiten ante determinados estímulos. Por ejemplo, el reflejo de Moro, la locomoción, la succión, la prensión, el tónico del cuello, etc.; estos están presentes al nacer y desaparecen en determinado momento durante el primer año de vida, sirven de índice para medir el desarrollo neurológico en el infante.

REFLEJOS HUMANOS		
Reflejo	Estímulo	Comportamiento del bebe
Succión	Tocar la mejilla del bebé con el dedo, el pezón o un chupete.	Gira la cabeza, abre la boca y comienza los movimientos de succión.
Darwiniano	Tocar la palma de la mano del bebé.	Cierra el puño con fuerza; se puede levantar al bebe si ambos puños están cerrados sujetando un soporte.
Natación	Colocar al bebé boca abajo dentro del agua.	Realiza movimientos coordinados de natación.
Tónico del cuello	Acostar al bebé sobre su espalda.	Voltea la cabeza hacia un lado, adopta una posición de "esgrimista", extiende brazos y piernas hacia su lado preferido y flexiona los miembros opuestos.
Moro	Soltar al bebé o hacerlo escuchar un ruido fuerte.	Extiende brazos, piernas y dedos; arquea la espalda y echa la cabeza hacia atrás.
Babinski	Tocar la planta del pie del bebé.	Abre los dedos y gira el pie.
Caminar	Sostener al bebé de las axilas y, con los pies descalzos, hacerlo tocar una superficie plana.	Hace movimientos similares a dar pasos, que dan la apariencia de caminar con buena coordinación.
Ubicación	Apoyar los talones del niño contra el borde de una superficie plana.	Retira el pie.

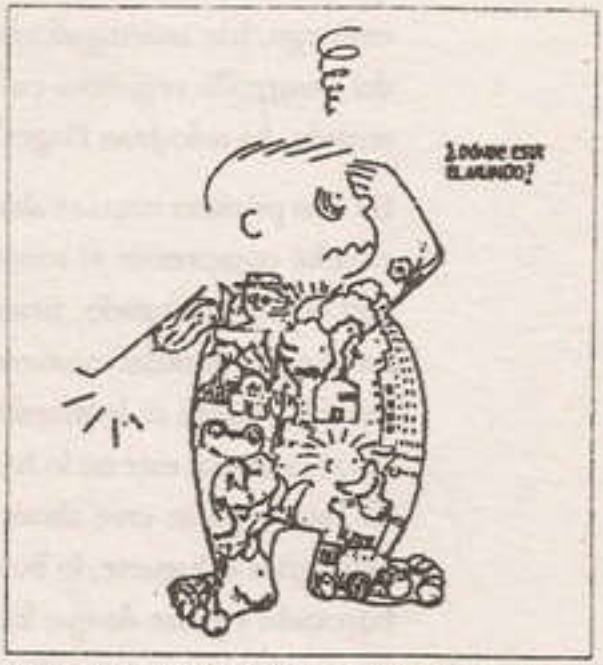
¿Cómo es la sensibilidad del neonato?

Está en función del estado en que se encuentra. Si está inactivo, al estimularlo se torna más activo; si está intranquilo, al estimularlo se tranquiliza.

¿Cómo es su reacción al ambiente?

El llanto es la manera más habitual de reaccionar emocionalmente ante el medio si este es hostil o extraño, pero dicho llanto desaparece cuando se familiariza con los estímulos.

A nivel postnatal, el desarrollo humano es un proceso que comprende seis etapas: infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y senectud. Veamos a continuación las características de cada etapa.



Desconocer los propios límites no permite una relación con los demás (Tonucci, 1976).

4.2.1. La infancia (0-6 años)

Es la primera etapa de la vida postnatal que está comprendida desde el nacimiento hasta los seis años.

Con la infancia se inicia el desarrollo psíquico de la personalidad, tanto en el aspecto cognitivo (con el desarrollo de las primeras estructuras del pensamiento) como en el afectivo (ya que forman las primeras relaciones afectivas) y social (incorporando pautas básicas de interacción, principalmente en el seno de la familia).

Se divide en dos subetapas:

- Primera infancia (0-3 años)
- Segunda infancia (3-6 años)

A. Primera infancia (0-3 años)

1. **Desarrollo cognitivo.** Los procesos cognitivos son aquellos que permiten la obtención de información del entorno. Estos procesos involucran sentir, percibir, recordar, pensar e imaginar. El desarrollo cognitivo implica, por lo tanto, el crecimiento y perfeccionamiento de este conjunto de capacidades. Podríamos preguntarnos ahora: ¿Cómo percibe un infante el mundo? ¿Qué tipo de conocimiento tiene de la realidad? Responder a estas

¡Guapo! A partir del décimo o undécimo mes, el pequeño juega con su imagen reflejada en el espejo. Sonríe, intenta dar vuelta al cristal y mira por detrás a la búsqueda y captura de ese atractivo "otro" niño que lo imita y lo observa con tanta curiosidad.

interrogantes es complicado, sobre todo si nos percatamos de que el infante, dado que carece inicialmente de lenguaje, no puede comunicarse con nosotros. Sin embargo, hay investigadores que han diseñado estrategias para abordar el estudio del desarrollo cognitivo en todas sus etapas. Uno de los más importantes, en ese sentido, ha sido Jean Piaget[1].

En esta primera etapa se alcanza lo que Piaget llama el **periodo sensorio - motor**, el bebé comprende el mundo a través de sus interacciones sensoriales y motoras con objetos (tocando, tirando, chupando, etc.). Al principio parece ignorar que las cosas continúan existiendo cuando deja de percibirlas; por ejemplo, si antes de los ocho meses se le muestra a un niño un objeto que se cubre con una tela para ver si lo busca, este no lo hará. Hacia los ocho meses comienza a desarrollar lo que en Psicología se cree ahora que es la "memoria" de las cosas que él ya no ve. Si ocultamos el juguete, lo buscará en el instante. Al cabo de un mes o dos, lo seguirá buscando a pesar de que hayan transcurrido varios segundos.

A los cuatro meses, aproximadamente, se realiza el **autodescubrimiento**, es decir, los lactantes descubren sus manos, dedos y pasan minutos observándose; esto le permitirá al sujeto conocerse y conocer más su entorno. Por otro lado, habrá visto cómo un bebé de ocho meses empieza a mostrar mucha mayor atención al habla, de esa manera imitará algunos sonidos como "BABA", "NANA" o "PAPA", pero sin soporte significativo.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, se han planteado algunas teorías que lo explican:

Imitación: El bebé reproduce conductas hechas por un modelo.

Reforzamiento: El bebe repite las conductas verbales que han sido premiadas por los padres.

Estructuras innatas: Chomsky[2] plantea la existencia de estructuras innatas que son la base para el aprendizaje del lenguaje.

---

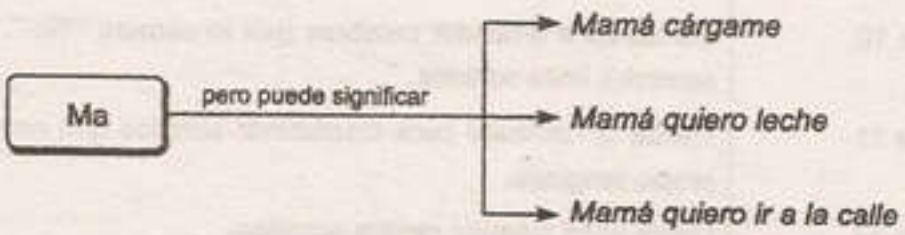
1 Jean Piaget (1896-1980). Psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo; creador de la teoría operatoria del desarrollo intelectual y uno de los más importantes personajes en el desarrollo de la psicología genética.

2 Noam Chomsky (1928-). Científico norteamericano creador de la teoría lingüística denominada gramática generativa transformacional. Suponía la existencia de un dispositivo para la adquisición del lenguaje (DAL) instalado innatamente en el cerebro humano.

¿Cuáles son las etapas del desarrollo del lenguaje?

Inicialmente se aprecian dos momentos importantes: el uso de las palabras holofrásicas (una palabra con múltiples significados) y el uso de las frases primarias (en las cuales se combinan dos palabras).

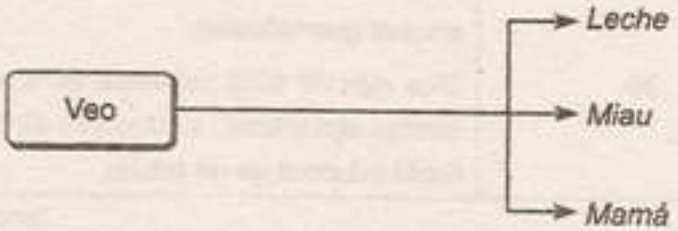
Palabras holofrásicas: Son palabras que transmiten algún mensaje (ocurre, aproximadamente, de 1 a 2 años)



Por las limitaciones de esta etapa se hace necesario adquirir un repertorio que permita ser más preciso en los pedidos. Más adelante será capaz de hacer combinaciones entre palabras.

Frases primarias: Vienen a ser la unión de dos palabras:

- **Palabra pivote** (palabra que se utiliza constantemente para combinarla con otras)
- **Palabras abiertas** (diferentes palabras que se combinarán con la pivote)



ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL LENGUAJE (desde el nacimiento hasta los tres años de edad)	
Edad en meses	**Desarrollo**
Al nacer	Puede detectar cualidades sensoriales, llorar, dar alguna respuesta ante un sonido.
1 1/2 a 3	Arrullos y risas.
3	Juega con sonidos del lenguaje.
5 a 6	Emite sonidos consonánticos, trata de imitar lo que escucha.
6 a 10	Balbucea con series de consonantes y vocales.
9	Utiliza gestos para comunicarse y realiza juegos gestuales.
9 a 10	Comienza a entender palabras (por lo común: ""No"", y su propio nombre); imita sonidos.
9 a 11	Pierde la habilidad para discriminar sonidos que no estén en su propio lenguaje.
9 a 12	Utiliza unos cuantos gestos sociales.
10 a 14	Dice la primera palabra (por lo común, un distintivo para algo); imita sonidos.
10 a 18	Dice palabras simples.
13	Comprende la función simbólica de los nombres.
13	Utiliza gestos más complicados.
14	Utiliza la gesticulación simbólica.
16 a 24	Aprende nuevas palabras, amplía su vocabulario con rapidez, domina entre 50 y más de 400 palabras, utiliza verbos y adjetivos.
18 a 24	Dice su primera oración (dos palabras).
20	Utiliza menos gestos; nombra más cosas.
20 a 22	Tiene un aumento súbito de su nivel de comprensión.
24	Utiliza muchas frases de dos palabras; ya no balbucea, quiere hablar.
30	Aprende nuevas palabras casi a diario: habla en combinaciones de tres o más palabras; comprende muy bien; comete muchos errores gramaticales.
36	Dice más de 1000 palabras, 80% son ininteligibles; comete pocos errores sintácticos; su dominio de la gramática se aproxima al del habla informal de un adulto.

Tomado de D. Papalia, y S. Wendkos, 1998.

2. Desarrollo afectivo. En un neonato sólo se evidenciaban **reacciones emocionales**; sin embargo, sobre la base de estas reacciones el infante establece su primer vínculo afectivo, generalmente con la madre: **el apego**. Una típica reacción de apego es la ansiedad del niño ante la ausencia de la madre y la conducta de *acercamiento o seguimiento* cuando esta retorna. Los psicólogos le dan una valoración singular a este vínculo, sobre todo con relación a la formación de una **"base segura"** a partir de la cual el infante se atreva a explorar el mundo con cada vez mayor autonomía.

El vínculo afectivo entre la madre y el niño es fundamental para el desarrollo sano de la personalidad del infante. Lamentablemente, las condiciones ambientales no siempre son tan paradisíacas.

Es también característica la aparición de **celos y rivalidades**; más aún, ante la llegada de un nuevo hermanito. Algunas veces, como consecuencia de ello, el infante muestra conductas regresivas; es decir, si ya efectuaba algunas tareas por su propia cuenta, ahora va a desear que su madre lo haga por él.

Afectivamente, la **mirada** es importante. El infante es sensible a ciertas imágenes; por ejemplo, una careta en la que solo aparecen dibujados los ojos llamará poderosamente su atención, por lo que se dedicará a contemplarla. Existe, además, una "pulsión" visual; es decir, el deseo de "hacerse ver", lo que se evidencia en el juego de esconderse para luego aparecer, así como en el gusto por mostrarse desnudos y por contemplar la desnudez. Posteriormente, cuando van a la escuela, la mirada del maestro puede incluso alentar o inhibir el trabajo escolar; también es importante hacerse oír. **La voz** es un objeto de goce en relación con la otra persona: muchas veces, el niño habla solamente para hacerse oír, quiere hacerse escuchar, sin importar mucho lo que diga.

3. **Desarrollo físico y motor.** La adquisición de las destrezas motoras se debe tanto al progreso de la maduración biológica como a la estimulación que proviene del medio. La secuencia de logros que se van presentando sigue ciertas regularidades basadas en los siguientes principios:

   + ***Desarrollo céfalo-caudal.*** El desarrollo psicomotor sigue una secuencia en sentido vertical, de arriba hacia abajo. Vale decir que primero el infante controla los movimientos de la cabeza, luego los del tronco (puede sentarse) y, finalmente, los de los miembros inferiores (que le permiten ponerse de pie y caminar).

ETAPAS PSICOMOTRICES DEL NIÑO		
Edad	**Habilidad**	**Peligro**
1 mes	Puede levantar la barbilla cuando está acostado boca abajo, pero la cabeza se le cae si no se le sostiene.	Babear encima del regazo.
2 meses	Puede elevar la cabeza cuando se le sostiene en brazos.	Babear en cualquier parte.
3 meses	Se coloca de espaldas desde una posición lateral, pero no viceversa.	Tocar las gafas de alguien que esté a su alcance.
4 meses	Mira fijamente un objeto y lo sacude si lo tiene en las manos.	Molestar al perro.
5 meses	Es capaz de rodar y situarse de lado. Sostiene un objeto, pero no usa el pulgar.	Tirar del pelo o de los pendientes.
6 meses	Sabe sentarse en su sillita. Se pasa un objeto de una mano a otra.	Derramar cualquier cosa con ambas manos.
7 meses	Puede sentarse sin ayuda. Intenta gatear. Puede dar la vuelta entera desde la posición de boca abajo.	Alcanzar objetos colocados en mesas bajas.
8 meses	Se pone en pie con ayuda. Gatea y se arrastra. Usa el pulgar para asir objetos.	Recoger pequeños objetos y tirarlo lo más lejos posible.
10 meses	Se sienta con facilidad. Gatea libremente por todas partes.	Llegar a todos los rincones. Tomar precauciones en la habitación para evitar accidentes.
11 meses	Se pone de pie y anda si se le da la mano.	Aumentar espectacularmente su radio de acción "destructiva".
12 meses	Dice su primera palabra.	Romper cualquier cosa a su alcance mientras balbucea algo.
13 meses	Sube a gatas las escaleras.	Caerse por las escaleras. Hay que poner rejas de seguridad.
14 meses	Se levanta solo.	Ponerse de pie en el carrito del supermercado y alcanzar cosas de los estantes.
15 meses	Camina solo.	Su radio de actividad "destructiva" es casi ilimitado.
18 meses	Sabe docenas de palabras. Arroja una pelota. Corre, pero se cae fácilmente. Puede sostener una cuchara, pero derrama gran parte del contenido.	Lanzar todo objeto que pueda manejar.
24 meses	Dice pares de palabras. Sube y baja las escaleras solo.	Le fascina hojear libros, arrugar y destruir las hojas.
30 meses	Dice frases sencillas. Sabe, aproximadamente, 400 palabras. Salta desde una silla.	Tiene el potencial verbal para insultar.
36 meses	Puede montar un triciclo, caminar de puntillas, correr sin tropiezos y abotonarse la camisa.	No solo puede llegar hasta donde desea, sino que lo hace con rapidez.

- *Desarrollo próximo-distal.* El desarrollo psicomotor marcha secuencialmente del centro del cuerpo a lo más alejado de él. Por lo tanto, primero se controlan los movimientos del brazo, luego de la mano y, finalmente, de los dedos. En este último caso se puede hacer oposición del pulgar con el dedo índice (gesto de pinza), lo que le permitirá acciones motrices más finas.

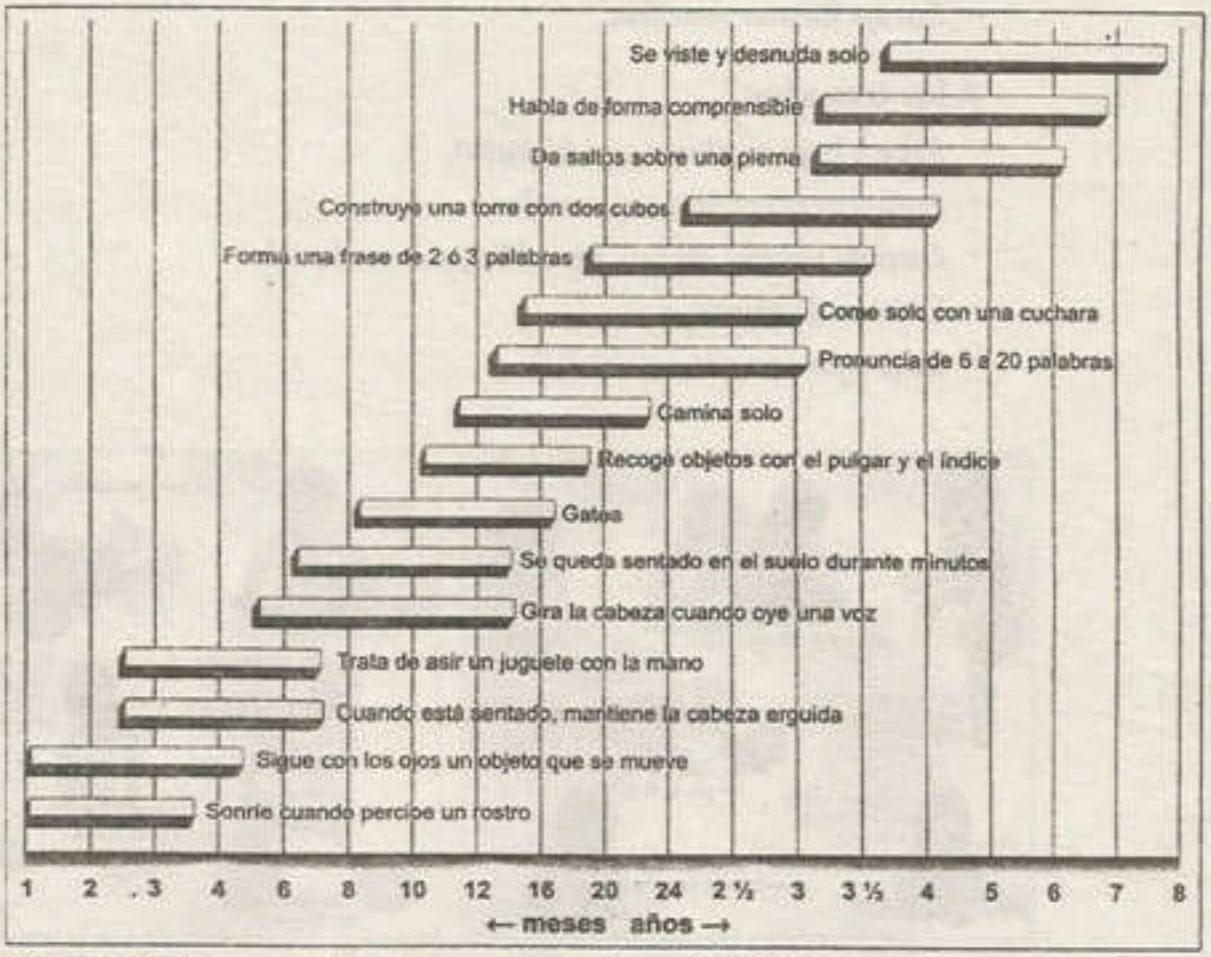


Gráfico con las edades promedio en las que se presentan algunas habilidades psicomotrices y cognitivas. No es una secuencia estricta y solo se considerará la existencia de una "anormalidad" cuando la desviación sea considerable.

Alrededor del año, el infante logra caminar por sus propios medios (marcha autónoma). Esta habilidad amplifica las posibilidades de exploración del infante y es un logro importante de adquisición de autonomía.

Veamos los principales logros del desarrollo motor en la primera infancia:

Al primer año y medio

- Camina solo.
- Se sienta sólo en una silla bajita.
- Arrastra un juguete.
- Vuelve dos o tres páginas a la vez.
- Tira la pelota.
- Traza garabatos con un lápiz.

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

A los dos años

- Corre bastante bien.
- Come solo con la cuchara.
- Levanta torres de siete cubos.
- Da puntapiés a la pelota.
- Encaja formas sencillas.

A los tres años

- Sube y baja escaleras con facilidad.
- Prefiere correr antes que andar.
- Camina encima de una raya dibujada en el suelo.
- Camina de puntillas.
- Salta sobre un pie.

Desarrollo del infante a las veintiocho semanas. Cuanto mayor capacidad tenga para sostenerse solo, mayor libertad tendrá en los brazos para coger objetos.

Desarrollo del infante a los tres años. Los juegos sirven para consolidar sus habilidades psicomotrices.

twitter.com/calapenshko

4. **Desarrollo social.** La consecuencia más clara de la aparición del lenguaje en el infante es el intercambio y la comunicación con los demás. Estas relaciones existen, ya en germen, desde la segunda mitad del primer año a través de la imitación. La imitación es, en esta etapa, el más importante mecanismo de aprendizaje social.

   Otra actividad infantil relacionada con la socialización es el **juego**, ya que favorece el desarrollo de capacidades sensoriales y motoras, satisface la necesidad de ser estimulado, le permite expresar su espontaneidad, etc.

   Inicialmente, el **juego es solitario** (como, por ejemplo, sacudir una sonaja); después, el juego se hace **paralelo**, es decir, juega al lado de otros (aunque todavía no existe cooperación).

B. Segunda infancia (3-6 años)

1. **Desarrollo cognitivo.** Según Piaget, este periodo correspondería al **estadio preoperacional**; en consecuencia, el **egocentrismo** y el **animismo** serán algunas de sus características más representativas. Recordemos que, debido al egocentrismo, el infante no puede colocarse en otro punto de vista que no sea el suyo propio; así, si algo está cerca para él, lo está para todos. Además, debido al animismo el infante le otorga vida a las cosas; una muestra de ello es el dibujo del sol con forma de "carita" en la que siempre incluye una amplia sonrisa (el sol se mueve, tiene vida y está contento).

A los seis años, el infante posee un amplio dominio gramatical de la conjugación de verbos y las formas activas y pasivas de la oración.

Es también evidente un **predominio de la fantasía** y la **imaginación**, lo cual se evidencia en la actividad más importante del infante: el juego, sobre todo en una forma de juego muy típica de esta etapa: **el juego simbólico**. A través de él, el infante se representa el mundo de distintas maneras: ya sea imitando con su cuerpo (por ejemplo, el movimiento del avión), usando objetos que hacen las veces de otros objetos (la escoba se usa como caballo) o con el lenguaje: *Papá, sabes que he visto un pájaro grande que volaba y la gente se subía en él*.

Se habrá percatado, además, de que los infantes hablan cuando juegan. Esto significa que el **lenguaje funciona como regulador de su comportamiento**; asimismo significa que su lenguaje interior no está totalmente conformado. Nosotros, en cambio, podemos "pensar sin hablar" gracias al **lenguaje interior**.

Al llegar a los seis años, el infante ha adquirido un considerable dominio gramatical. Este desarrollo gramatical se expresa, por ejemplo, en el manejo de la voz pasiva (se da cuenta de que la expresión: *Luis ama a María*, es equivalente a: *María es amada por Luis*), domina también las formas irregulares de los verbos (por ejemplo, dice *roto*, en lugar de *rompido*).

2. **Desarrollo afectivo**. Según Henri Wallon[3], hacia los tres años se produce una crisis de personalidad en el infante (Wallon, 1939). Esta crisis se expresa en la necesidad de afirmarse, de imponer su punto de vista personal, de oponerse a los otros: los adultos, sus padres principalmente. Evolutivamente, es un momento importante porque supone una mayor conciencia de sí mismo y un despegarse de los demás.

   Después de este **periodo de oposición**, el infante pasa por una etapa (entre los cuatro o cinco años) en la que busca, a través de sus atractivos, obtener la aprobación de los demás: busca captar miradas y agradar a través de gestos y actitudes.

   Freud señala en este periodo un aumento de la **libido** que se expresa en masturbaciones y juegos sexuales. En la medida que estas autoestimulaciones le proporcionan placer, puede incrementar gradualmente dicha conducta. La curiosidad por su propio cuerpo es muy activa y formulará múltiples preguntas relacionadas con el sexo.

Los miedos infantiles inicialmente están motivados por situaciones concretas muy específicas, en un segundo momento aparecen temores a situaciones más abstractas (como la oscuridad y la soledad). El miedo de este infante a la cabrita es, en cambio, un miedo específico.

   Por otro lado, los mismos infantes evolucionan de **miedos** específicos a miedos cada vez más generalizados y abstractos; por ejemplo, del miedo a ruidos, objetos y personas extrañas se pasa al miedo a la oscuridad, las brujas y los monstruos. La incidencia de miedos infantiles, diurnos y nocturnos aumenta hasta los seis años y después tiende a disminuir.

3. **Desarrollo físico y motor**. Aunque entre el año y medio y los dos el infante comienza a **controlar sus esfínteres** (anal y vesical para el control de la defecación y la micción, respectivamente), recién hacia los tres años logra controlarlos completamente. A esta edad raramente se orina en la cama.

[3] Henri Wallon, (1879-1963). Psicólogo francés, uno de los más importantes psicólogos del siglo XX. Se opuso a las concepciones de Piaget, del cual afirmó que solo describía y no explicaba los procesos psicológicos. Los planteamientos psicológicos de Henri Wallon se integran en la filosofía del materialismo dialéctico. Desde una perspectiva dialéctica y genética, este psicólogo ha propuesto uno de los más decisivos aportes a la psicología del niño, así como al conocimiento de los factores que determinan su evolución y de las principales fases por las que atraviesa. Entre sus más importantes obras, tenemos: *Psicología del niño, una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*; *La evolución psicológica del niño*; *Los orígenes del carácter en el niño*, etc.

A los cuatro años modifica, sin problemas, el ritmo de su carrera, puede brincar en plena carrera o estando en reposo. En cuanto a la psicomotricidad fina, puede meter un botón en el ojal y usar una crayola para trazar líneas, círculos y rostros simples.

A los cinco años puede caminar sobre una barra con equilibrio, pararse sobre un pie por algunos segundos e, incluso puede imitar pasos de baile. Ya puede atarse los pasadores.

A diferencia de la etapa anterior, en la cual el infante percibe su propio cuerpo de forma fragmentaria y analítica, entre los tres y los siete años posee una representación de su cuerpo de carácter global.

A los seis años ya es posible diferenciar la **lateralización**. Si el niño es diestro, zurdo o ambidiestro, se notará a esta edad con bastante claridad.

4. **Desarrollo social.** Sus compañeros comienzan a tener importancia en el modelado de su conducta. Tiene la capacidad para ser miembro de un grupo y para orientarse al grupo.

   Aprende a diferenciar lo "bueno" o lo "malo" de una conducta. Aunque no tiene clara conciencia de la necesidad de respetar normas sociales, su **comportamiento moral** está determinado por el afán **de recompensas** o el miedo a los **castigos** en función de una figura de autoridad. Kohlberg[4] denomina a esta etapa **moral preconvencional.**

En la infancia, más que en ninguna otra etapa, el juego es un fiel reflejo del pensamiento, la imaginación y los sentimientos del pequeño.

[4] Teoría de Kohlberg: Lawrence Kohlberg postuló (1981-1984) que a medida que nos desarrollamos intelectualmente pasamos por seis etapas de razonamiento moral, divididas, a su vez, en tres niveles básicos: preconvencional, convencional y postconvencional. El término convencional hace referencia a aquel razonamiento que sostiene las normas sencillamente por el hecho de ser normas. Antes de los nueve años, la mayoría de los niños tienen este tipo de moral, mientras que en la infancia predomina la moral preconvencional.

Según Erik Erikson[5] (1964), el conflicto del desarrollo de los tres a los seis años se expresa como **iniciativa contra culpa**. La iniciativa expresa la necesidad del pequeño de tener un sentido de control sobre su entorno (manipulando objetos, haciendo travesuras). La iniciativa puede conducir a sentimientos de aptitud: si hay éxito, entonces, se adquiere seguridad. Si, al contrario, lleva al fracaso, genera frustración y culpa, así como desconfianza y vergüenza de sí mismo.

Los juegos satisfacen distintas necesidades y contribuyen al desarrollo en diversos aspectos. Por ejemplo, el caso de la competencia y rivalidad entre amigos expresada en los juegos de lucha.

Adquiere un conjunto de **roles sociales**, algunos de los cuales son producto de la imitación de la conducta de los padres, sobre todo del progenitor de su mismo sexo con el cual tiende a **identificarse** y, además, admira (*¡Quiero ser como mi papá!*). Diferenciar juegos de niños y juegos de niñas, o representar papeles, es expresión de ello. Es típica, por ejemplo, la representación de papeles en el juego de la "casita" o jugar "al papá y la mamá". Según algunos investigadores (Staub, 1971; Eisenberg, 1988), la representación de papeles permite encarnar varios roles para saber cómo los demás ven los hechos y las situaciones.

El juego sufre también una importante evolución (Parten, 1933). Del **juego paralelo**, que era predominante a los dos años, se pasa al **juego asociativo**, hacia los cuatro y cinco años. Recordemos que en el juego paralelo el niño juega con otro utilizando juguetes semejantes, pero no interactúan en ninguna forma; en cambio, en el juego asociativo los niños comparten juguetes e interactúan de alguna manera.

4.2.2. Niñez (6-12 años)

Es la etapa comprendida desde los seis años hasta los doce años. Es considerada el momento en el que se realiza una mayor inserción social (escuela, barrio, amigos, etc.), un significativo desarrollo de habilidades intelectuales y una mayor reciprocidad en los intercambios afectivos.

[5] Erik Erikson. Psicólogo nacido en Alemania que adoptó la ciudadanía norteamericana. Desde la perspectiva psicoanalítica ha hecho importantes aportaciones al estudio del desarrollo psicológico del hombre, enfatizando en las crisis que aparecen en cada fase del desarrollo.

A. Desarrollo cognitivo

Según la teoría de Piaget, es una etapa en la que adquiere singular importancia el desarrollo del intelecto por la aparición del pensamiento lógico y el desarrollo de habilidades cognitivas (periodo de las **operaciones concretas**). El pensamiento es **reversible**, ya que el niño puede realizar una acción mental y regresar a su estado inicial realizando una acción inversa; además, durante esta etapa aprenden operaciones lógico-matemáticas, como la clasificación, seriación, suma, resta, etc. La desbordante fantasía típica de la infancia disminuye en el niño que va a la escuela. La fantasía es controlada por el pensamiento; por lo tanto, se hace más **objetivo**, más **realista**.

Desarrollo cognitivo de la infancia a la niñez. En esta última etapa, las operaciones lógicas se hacen posibles gracias a la reversibilidad en el pensamiento.

En esta etapa, además el niño orienta su actividad con criterio de **contabilidad**: pide el vuelto cuando compra, calcula cuánto falta para llegar a su casa en el carro, etc.

Se desarrolla también el proceso de **formación de conceptos**. En parte, ello parece deberse a la adquisición de la noción de **inclusión de clase** (por ejemplo, saber que todos los canarios son aves, pero que no todas las aves son canarios). Otras propuestas (Nosch, 1975) enfatizan más en el

En teoría, el niño va a la escuela primaria y desarrolla habilidades lógico-matemáticas en virtud del nivel de desarrollo de operaciones mentales que alcanza. En nuestro país, ese desarrollo se ve truncado por una alta tasa de deserción escolar o es muy limitado por las condiciones materiales con las que se lleva a cabo.

desarrollo de **prototipos**; es decir, determinan si un objeto pertenece a un concepto en la medida que se aproxima al caso más representativo del concepto (por ejemplo, es más probable que un niño considere a un tiburón como un pez a que considere de la misma forma al caballito de mar).

Un logro intelectual muy importante en esta etapa es la **lectoescritura**, es decir, la capacidad de leer y escribir. Dado que esta destreza aumenta como resultado de la estimulación que recibe de sus padres, maestros y compañeros, es evidente el impacto de la interacción social en el desarrollo de estas habilidades. El aprendizaje de la lectoescritura le permite al niño fortalecer los vínculos con su cultura y con sus amigos y compañeros. Puede escribir sobre personajes de la televisión o escribir en rima para captar la atención de sus compañeros.

B. Desarrollo afectivo

Se produce un importante desarrollo de los **sentimientos interpersonales**. Si en la infancia la noción de amistad está vinculada al hecho de vivir en el mismo barrio o jugar juntos, en la niñez, entre los siete y los nueve años, dicha noción está basada en la reciprocidad y la conciencia de los sentimientos subjetivos de los demás; vale decir que toman en cuenta el punto de vista de otra persona. Por lo tanto, se toman más **empáticos**. Entre los 8 y 12 años se da lugar a una tercera etapa en el desarrollo del concepto de amistad, el que ahora está basado en la noción de confianza.

La comprensión que tenga el niño de la amistad depende, en parte, de su capacidad para deducir pensamientos, expectativas, sentimientos e intenciones en los demás.

Una función muy importante de la amistad es que permite que el niño comparta sentimientos y temores. A través de ella aprende a relacionarse abiertamente y sin timidez con la gente. Cabe aclarar, sin embargo, que la expresión de los sentimientos es más abierta en niñas que en niños.

En esta etapa, los niños desarrollan, además, un autoconcépto –una imagen acerca de sí mismos– basado en el conocimiento de lo que han sido y han hecho. Este autoconcepto suele ser fuerte y perdurable, ya que tiende a mantenerse aún después de concluida la niñez. Si en la infancia sus descripciones eran absolutas (soy vivo, soy tonto), en la niñez, entre los siete y ocho años, aparecen sistemas de representación con los que pueden hacer distinciones del tipo de *soy bueno para la Historia, aunque lento para las Matemáticas*.

Lo que los demás piensen de él afecta considerablemente lo que él piensa de sí mismo, sobre todo si los demás son personas significativas para el niño (padres, maestros, amigos). Según Harter (1985), la autoestima de los niños depende de dos fuentes:

1.° Que tan competentes se consideren los niños en aspectos importantes de su vida (juegos, deporte, estudio, apariencia, etc.).

2.° Cuanto respaldo social reciben de otras personas (aprobación de sus padres, maestros y amigos).

Recordemos, además, que en la teoría de Erik Erikson, la niñez está marcada por la contradicción **industriosidad/inferioridad**. Esto significa que los niños en este periodo deben aprender las destrezas de su cultura o, de lo contrario, corren el riesgo de desarrollar sentimientos de inferioridad. En nuestra cultura, algunas destrezas importantes están ligadas a actividades académicas (como leer, calcular, recitar) y actividades lúdicas (como manejar bicicleta, bailar el trompo, etc.).

Entre los siete y ocho años, los sentimientos de vergüenza y orgullo afectan notablemente la autoestima del niño.

También tendríamos que estar atentos a la aparición de algunas perturbaciones afectivas, como el llamado **comportamiento teatral**, que se manifiesta cuando los niños mienten, roban, pelean y destruyen la propiedad ajena como expresión de una dificultad emocional.

C. Desarrollo físico y motor

Hay un incremento considerable de la fuerza, rapidez y coordinación de los movimientos. Se sienten, además, complacidos de someter a prueba su cuerpo y sus nuevas destrezas (nadar, manejar bicicleta, comparar su talla, etc.). En el caso de los niños (a diferencia de las niñas), ello está ligado a la preferencia por el "juego rudo" (jugar a las vencidas, a la lucha, etc.). Esto parece explicarse, principalmente, por refuerzos sociales.

El desarrollo de habilidades psicomotrices en la escuela debe ir de la mano con la formación de valores culturales. La escuela debe contribuir al desarrollo humano, haciendo posible la formación integral de la personalidad.

D. Desarrollo social

Definitivamente, el acontecimiento social más importante en la niñez es el ingreso a la escuela. Con ello se complejiza enormemente el universo de relaciones sociales del niño: asume nuevos roles, amplifica sus vínculos con otros niños de su edad, aparecen nuevas normas (como llegar temprano a clase y cumplir con las tareas) y nuevos modelos de autoridad (como los profesores y auxiliares).

En comparación con el infante, el niño tiene un tejido más complejo de relaciones sociales en las que, además de la familia, se han incorporado amigos, compañeros de escuela y maestros.

Ello va de la mano con el desarrollo del conocimiento social y su comprensión de las relaciones sociales: amistad, justicia, fidelidad, reglas, normas, obligaciones, etc.

Este conocimiento sería imposible, sin embargo, si no fuese por que el niño desarrolla la capacidad de hacer conjeturas relativas a lo que otra persona está sintiendo, pensando o intentando. A esta última capacidad se le denomina **inferencia social**.

También se produce una evolución considerable en el plano del desarrollo moral. Según Piaget, el **realismo moral** es sustituido por el **relativismo moral**. Expliquemos estos conceptos:

Cuando el infante considera que las reglas son realidades indestructibles y juzga la moralidad de una conducta, a partir de sus consecuencias, se encuentra en la etapa del realismo moral. Por ejemplo, si una persona rompe, casualmente, dos vasos y otra rompe, a propósito, un vaso, el infante considera que el primero merece mayor sanción; es decir, evalúa según las consecuencias.

En cambio, cuando un niño considera que las reglas, si es necesario, pueden ser cambiadas y que la moralidad depende de las intenciones y no de las consecuencias, se encuentra en la etapa del relativismo moral. Con respecto al ejemplo anterior, un niño resolvería el dilema afirmando que el segundo, quien lo hizo a propósito, merece mayor sanción.

El tipo de juego favorito en la niñez es el **juego reglado**. ¿Recuerda a qué jugabas cuando era niño? Bien, de seguro que era a "las escondidas", "la chapada", "matagente", "kiwi", "San Miguel", "los siete pecados", etc.; todos ellos, juegos en los cuales hay que efectuar un estricto seguimiento de reglas.

Estos tipos de juegos expresan muy bien la evolución moral del niño en relación con la necesidad de respetar reglas que permiten una armónica convivencia social; esto corresponde al nivel de desarrollo llamado por Kohlberg **moral convencional**.

¿Puede un niño autorregular su conducta o siguen siendo los padres quienes la regulan? El periodo de la niñez es un periodo de transición al que se le ha llamado **corregulación**. Esto significa que los padres ejercen una supervisión general de la conducta, mientras que los niños ejercen la autorregulación momento a momento. Este proceso está favorecido por el hecho de que los padres depositan mucha confianza en la creencia de que sus hijos van a saber comportarse y van a saber tomar decisiones adecuadas, aun frente a la presión del grupo.

4.2.3. Adolescencia (12/13-19/20 años)

Desde un punto de vista histórico, la adolescencia ha sido considerada por algunos autores como un fenómeno moderno. Esta tesis está apoyada por las investigaciones en Antropología Cultural, a partir de ellas se sabe que en culturas no occidentales la transición a la adultez es más breve. En nuestras sociedades, en cambio, hay, básicamente, dos factores que determinan una prolongada dependencia y demarcan grandemente la existencia y peculiaridades de esta etapa:

- Los avances tecnológicos en el mercado de trabajo que determinan que la entrada en el mundo laboral sea más tardía y que, en consecuencia, la independencia económica se retrase.

  La ampliación en los límites de edad en la educación obligatoria (16-18 años), con lo cual su condición de estudiante se prolonga y de esa forma mantiene un rol relativamente pasivo en la estructura social.

Tomando en cuenta la comparación intercultural adoptada como base, se puede afirmar también que el conflicto generacional tan remarcado en la visión de la problemática de la adolescencia en nuestra cultura no es una categoría social universal. Incluso dentro de nuestra cultura la conflictividad de esta etapa ha sido replanteada, ya que ni en todas las clases sociales ni en todas las familias se vive la adolescencia de la misma forma.

Por ello, se puede afirmar que las experiencias sociales y personales del adolescente están en función del contexto histórico, la cultura y la clase social en la que viven.

Según Keniston (1975), los problemas de la mayor parte de los adolescentes surgen de una "tensión entre el yo y la sociedad", una de cuyas facetas es la inadecuación entre lo que son y lo que suponen que la sociedad exige de ellos. Pero, también puede ser visto en la proporción en que sus aspiraciones y esperanzas dependen, en gran medida, del parámetro cultural y económico en el cual se desarrollen. Esto involucra aspectos tales como terminación de la educación formal, ingreso en el mercado de empleos, separación de la familia, matrimonio y establecimiento de una nueva familia.

Un ejemplo de lo dramático que puede ser esta tensión yo-sociedad se expresa en nuestro país con el siguiente hecho: de 316 000 postulantes, aspirantes a una educación universitaria, en el año 2000, solo ingresaron 97 000. Esto significa que más de 210 000 estudiantes experimentaron la frustración de no ingresar y ver con gran incertidumbre su futuro profesional y laboral.

En comparación con los niños, los adolescentes son todavía más sensibles ante la sociedad que los rodea: sus valores, reglas, tensiones políticas, crisis económicas, etc. En consecuencia, si perciben que la sociedad es demasiado rígida y limitante, en algunos casos, pueden asumir **identidades y papeles temporales** como una forma de reacción ante ello. Por otro lado, los cambios biológicos, las pulsiones sexuales, así como los nuevos intereses y sentimientos, aparecen también como factores que contribuyen a entender la problemática característica de esta etapa. Pasemos, ahora, a caracterizar cada área de desarrollo.

A. Desarrollo físico y motor

La adolescencia comienza con la aparición de algunos cambios físicos y orgánicos que aparecen según un plan genético predeterminado. Estos se manifiestan al segregarse determinadas hormonas sexuales, como las gonadotropinas, al torrente sanguíneo y de allí a diversas partes de nuestro cuerpo. Este proceso de maduración biológica recibe el nombre de **pubescencia** y culmina con un estado de madurez llamado **pubertad**: estado de aptitud al que llegan nuestros órganos para la función reproductiva.

Los cambios corporales se expresan en la modificación de las características sexuales primarias y la aparición de características sexuales secundarias.

Características sexuales primarias

Son características que identifican a los órganos genitales del hombre y de la mujer. En la pubescencia se modifican los caracteres sexuales primarios; así, en el varón hay un agrandamiento del pene y en la mujer un engrosamiento de los labios de la vulva. Además, en el plano fisiológico se producen las primeras eyaculaciones (en el varón) y la primera menstruación (en la mujer).

Características sexuales secundarias

Son cambios que se dan a nivel corporal y que afianzan más la masculinización y feminización del cuerpo.

En la mujer se expresan las siguientes características:

- Desarrollo mamario.
- Crecimiento de vello púbico y axilar.
- Ensanchamiento de caderas.
- Aumento de la grasa corporal que le da un aspecto redondeado.

Perplejidad, asombro, preocupación y, al mismo tiempo, expectativas y temores: todo un conjunto de vivencias afectivas asociadas a los cambios corporales que caracterizan a la pubertad.

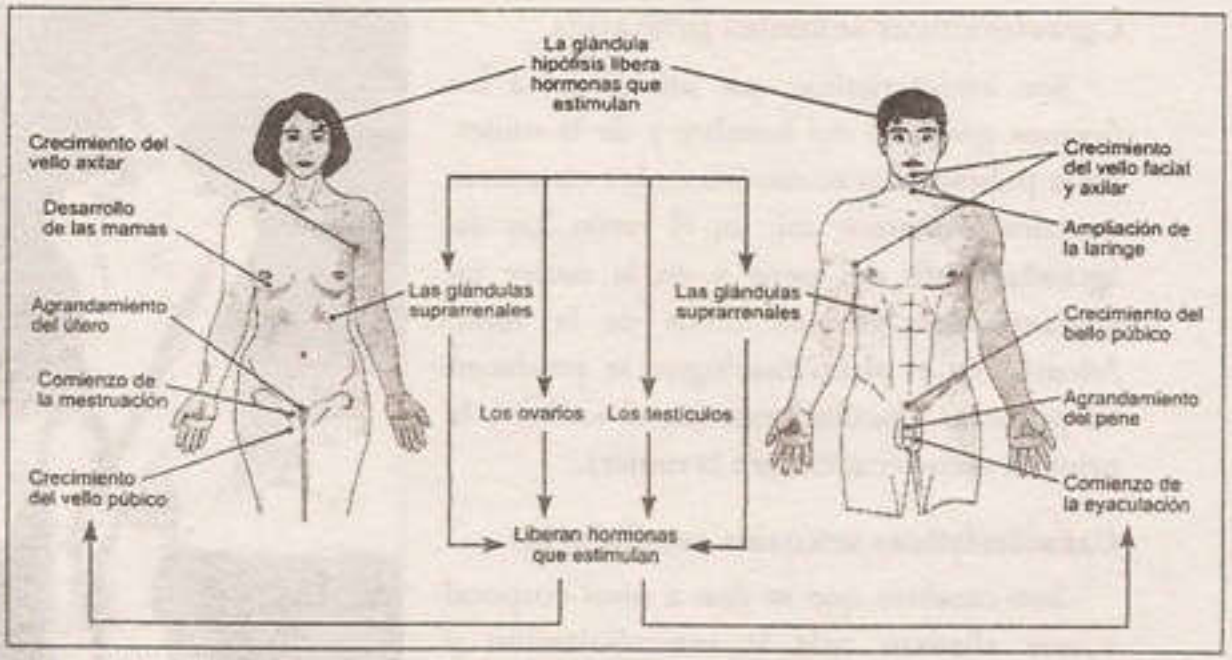
En el hombre se expresan las siguientes características:

- Crecimiento de vello púbico, axilar y facial.
- Estiramiento físico, crecimiento de las extremidades.
- Crecimiento en el ancho del cuerpo.
- Cambios en la voz.

B. Desarrollo cognitivo

Según la teoría de Jean Piaget, en la adolescencia se alcanza, en el plano de la inteligencia, el estadio de las **operaciones formales**. En esta etapa se producen significativos progresos en el desarrollo de estrategias y habilidades cognitivas. Estos progresos están relacionados con la capacidad de razonar, la habilidad para formular y demostrar hipótesis, así como para plantear teorías.

Como se explicó en el capítulo de Desarrollo de la Inteligencia, los adolescentes no necesitan partir de situaciones concretas para razonar lógicamente, ahora pueden manejar abstracciones y plantear posibilidades fuera de los límites estrechos de lo real concreto.



Los cambios físicos del proceso de pubescencia están desencadenados por la acción de distintas hormonas.

Estas nuevas capacidades les permiten analizar doctrinas políticas, filosóficas, religiosas, así como científicas y, no en pocos casos, proponer su propia teoría. Si el niño está ocupado en averiguar o captar el mundo como es, el adolescente está más preocupado en pensar cómo podría ser.

Complementando los aportes de Piaget, el psicólogo David Elkind encontró algunas características típicas del pensamiento adolescente que expresarían su inexperiencia en el manejo de su nuevo aparato intelectual. Veamos algunas de ellas:

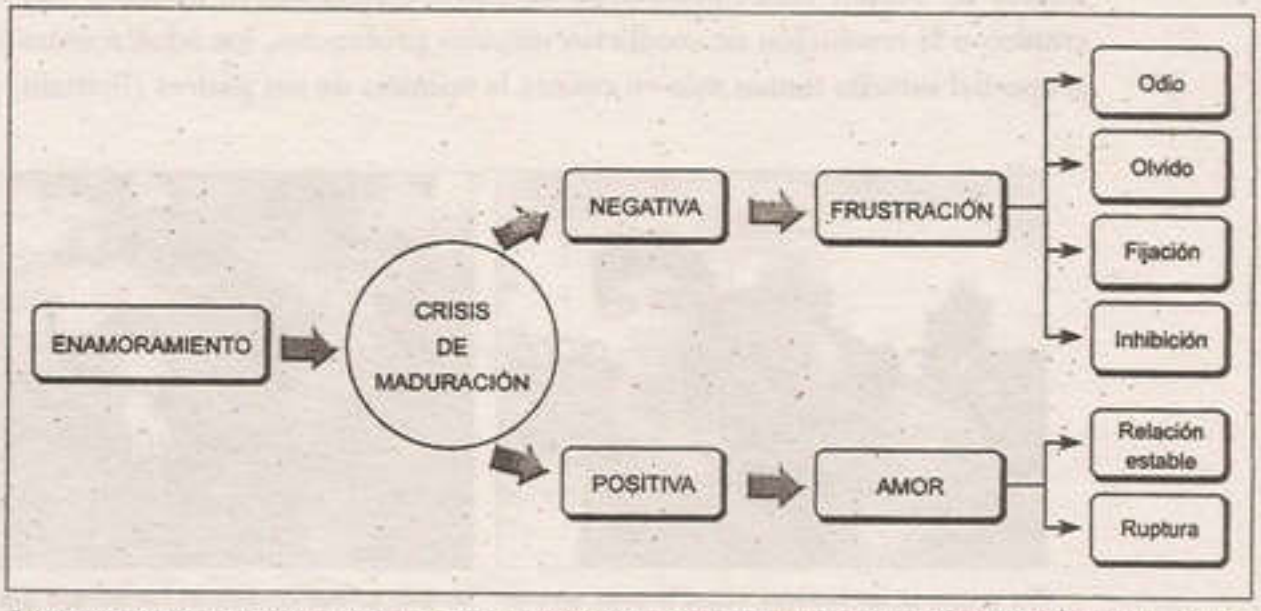
- ***Encontrar fallas en las figuras de autoridad***. Los padres se equivocan, no son perfectos; este descubrimiento impulsa al adolescente a manifestarlo abiertamente y con frecuencia.
- ***Tendencia a discutir***. Usar la discusión para ensayar sus destrezas intelectuales y para mostrar su punto de vista.
- ***Indecisión***. Problemas, a veces triviales, pueden entretener su mente durante horas. Esto se debe, al parecer, a la conciencia de la existencia de las nuevas posibilidades que le ofrece la vida.
- ***Autoconciencia o audiencia imaginaria***. Existe un observador en la mente del adolescente que se preocupa de los pensamientos y comportamientos del adolescente.
- ***Mito personal***. Convicción del adolescente de que es especial y único; además, no está sujeto a las normas y riesgos que rigen para las demás personas.

C. Desarrollo afectivo

El problema más importante en la adolescencia, según Erikson (1968), consiste en la resolución del conflicto **identidad/confusión de la identidad**. Este conflicto se entiende como la necesidad del adolescente de determinar "quién es", ya que los repentinos cambios temporales lo desconciertan y hacen que frecuentemente se formule preguntas en función de qué personas han sido hasta ahora y en quiénes se están convirtiendo, además de tratar de descifrar su mayor preocupación; realizarse en la vida, estando en peligro de sentirse confundidos. Un aspecto central, vinculado con la definición de la identidad, es la elección de la carrera (identidad ocupacional). La confusión de la identidad aparece como un riesgo y una preocupación si es que el adolescente requiere demasiado tiempo para definir su personalidad. Aspectos ideológicos, valorativos y religiosos se hallan también involucrados en esta redefinición de su autoconcepto.

Esta crisis explica, en gran medida, un rasgo típico de la afectividad adolescente: la **inestabilidad emocional** (labilidad afectiva). Durante este periodo de la vida, uno oscila, drásticamente, entre la alegría y la tristeza, entre el buen humor y el mal humor, con bastante rapidez. La vida afectiva se torna muy intensa.

Por otro lado, surge un nuevo desarrollo de la **afectividad sexualizada**, en la que aparece un marcado interés hacia el establecimiento de amistad y relación romántica con personas del sexo opuesto. Verse como ser sexual y desarrollar una relación de pareja, son aspectos importantes en el logro de su identidad sexual.



Evolución del sentimiento amoroso. En la adolescencia, a la intensidad propia del enamoramiento le sigue la primera crisis de maduración. Si ésta se resuelve favorablemente, puede dar paso al amor, que, aunque de menor intensidad que la primera fase, supone la posibilidad de una relación más estable.

Uno de los patrones característicos del comportamiento sexual del adolescente es la masturbación. Aunque la mayoría de adolescentes considera que la masturbación es una práctica vergonzosa, casi todos los educadores sexuales consideran que es una práctica normal y saludable que no produce ningún perjuicio físico, que ayuda a las personas a dar y recibir placer y que proporciona una forma alternativa de gratificación del deseo sexual, sin involucrarse en una relación para la cual la persona no está todavía preparada.

Otra fuente de preocupación para el adolescente es su propio cuerpo, muchos asumen una actitud crítica frente a su apariencia, a la cual comparan, permanentemente, con los modelos socialmente establecidos.

D. Desarrollo social

La relación con los padres es ambivalente y conflictiva; aunque algunos psicólogos han defendido la idea de la inevitabilidad del conflicto generacional con los padres, recientes investigaciones indican que la "rebeldía" no es, necesariamente, un rasgo o un síntoma de la adolescencia. Pese a algunos conflictos, la mayoría de adolescentes se siente cerca y con una relación positiva frente a sus padres.

De hecho, según ciertos estudios, los adolescentes son más propensos a aceptar la opinión y valores de sus padres que la de sus amigos. En dos estudios independientes, con quince años de diferencia, se invitó a unos adolescentes a escoger entre soluciones a diversos problemas cotidianos, unas veces sugeridas por los padres y otras por sus compañeros. La mayor influencia de los padres o compañeros dependía solo de la situación concreta; por ejemplo, en lo concerniente a la manera de vestirse o resolver situaciones escolares u otros problemas influían los compañeros; pero, cuando se trataba de decidir sobre problemas de mayor importancia, como la elección de un empleo o la resolución de conflictos morales profundos, los adolescentes del primer grupo del estudio tenían más en cuenta la opinión de sus padres (Brittain, 1963).

Por lo general, las escuelas mixtas también reprimen las manifestaciones afectivas entre adolescentes de distinto sexo.

Muchos padres consideran inadecuado que sus hijos adolescentes establezcan relaciones de pareja. Sus temores se traducen, generalmente, en restricciones; éstos en enfrentamientos y transgresiones.

La ambivalencia se expresa en la tensión del adolescente, quien, por un lado, busca aumentar su autonomía y, por otro lado, depende todavía de sus padres.

En términos de roles sociales, la **preocupación por el futuro** y la búsqueda de **identidad ocupacional** absorbe gran parte de las energías del adolescente.

En cuanto al desarrollo moral, según Kohlberg, el adolescente entra en la fase de la **moral postconvencional** caracterizada por que se evalúa la moralidad de una conducta sobre la base de principios morales autónomos.

En el último año de secundaria, la preocupación por el futuro se va haciendo cada vez más intensa. El adolescente debe tomar, en esta etapa, decisiones importantes que afectarán significativamente su futuro.

El adolescente puede efectuar, en ese sentido, una evaluación crítica y más autónoma (respecto a los valores familiares y sociales imperantes) de su realidad social. Teorizan, plantean hipótesis, evalúan y juzgan. Así van formando sus propias convicciones y buscan modelos que se ajusten a sus ideales, los cuales van a orientar significativamente el desarrollo de su personalidad.

Al respecto, el psicólogo cubano Fernando González Rey[6] considera la existencia de una evolución en los ideales morales, en la cual, partiendo de un ideal moral concreto, representado generalmente por una persona (*¡Quiero ser como...!*), se tiende a la construcción de modelos más abstractos y generalizados, a partir de distintas personas en distintos contextos y situaciones.

4.2.4. Juventud (20-25 años)

En los años sesenta, Keniston sugirió incluir la etapa de la juventud para referirnos a aquellos individuos que son más objetivos e independientes que los adolescentes, pero que no alcanzan la madurez del adulto. De esa manera nos da a conocer que la juventud vendría a ser una etapa transitoria de la adolescencia hacia la edad adulta.

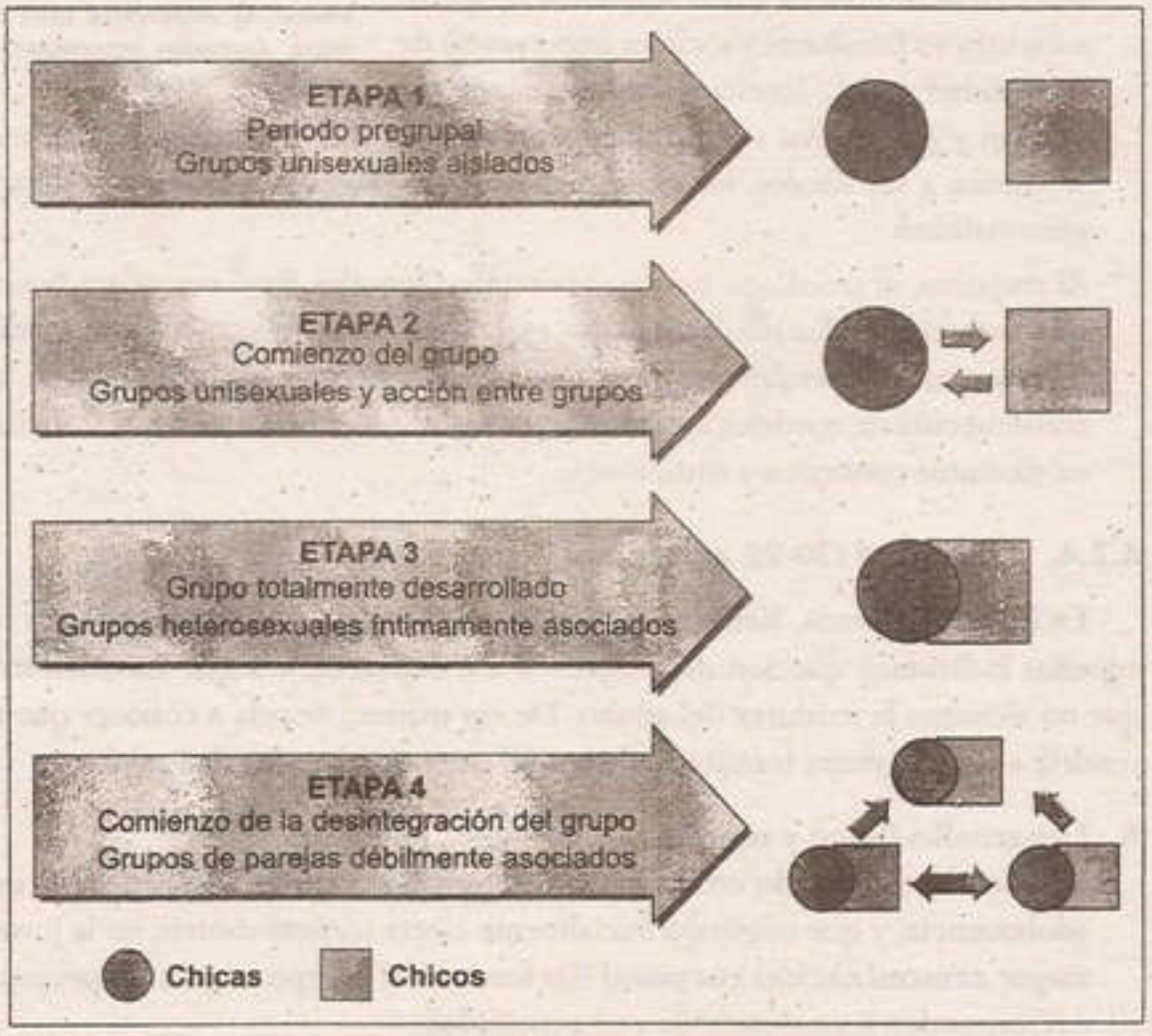
A. Desarrollo físico y motor

En contraste al rápido crecimiento y desarrollo desproporcionado que ocurre en la adolescencia, y que originaba inicialmente cierta torpeza motriz, en la juventud existe mayor **armonización corporal** (las formas del cuerpo adquieren proporciones que corresponden a un desarrollo casi concluido).

6 GONZÁLEZ REY, Fernando. *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, 1983. p. 76.

Adolescentes participantes de un taller de orientación vocacional. El descubrimiento de su identidad ocupacional es un aspecto importante del descubrimiento de su identidad personal.

En la adolescencia, el grupo de coetáneos se convierte, en muchos casos, en el grupo de referencia más importante respecto a valores, preferencias y actitudes.



LAS SEIS ETAPAS DEL RAZONAMIENTO MORAL, SEGÚN KOHLBERG

Nivel I: Premoral (de 4 a 10 años)

En este nivel es fundamental el control externo. Las normas son impuestas por otros, y se cumplen tanto para evitar el castigo como para recibir recompensas.

Tipo 1: *Orientación hacia el castigo y la obediencia. ¿Qué sucede?* Los niños obedecen las reglas impuestas por otros para evitar el castigo.

Tipo 2: *Hedonismo, instrumental ingenuo. Si tú me rascas la espalda, yo rascaré la tuya.* Se ajustan a las reglas en función de su propio interés y teniendo en cuenta lo que otros pueden hacer por ellos.

Nivel II: La moralidad de la conformidad con el "rol" convencional (de 10 a 13 años)

En esta etapa los niños quieren agradar a los demás. Todavía observan las normas de los demás, pero en cierta medida las han interiorizado. Quieren ser considerados "buenos" por aquellas personas cuya opinión tienen en cuenta. Son capaces de asumir los roles de las figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es "buena" según sus normas.

Tipo 3: *Mantenimiento de buenas relaciones, aprobación de los demás, la regla de oro. ¿Soy una buena chica (chico)?* Los niños quieren agradar y ayudar a otros, pueden juzgar las intenciones de los demás y desarrollar sus propias ideas de lo que es ser una buena persona.

Tipo 4: *Sistema social y conciencia. ¿Qué pasaría si todo el mundo lo hiciese?* Las personas están interesadas en cumplir con su deber, en respetar a las autoridades superiores y en mantener el orden social.

Nivel III. La moralidad de los principios morales autoaceptados (de los 13 años a la juventud o nunca)

Este nivel marca el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez, el individuo reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas, y trata de decidir entre ellas. El control del comportamiento es ahora interno tanto en la observación de las normas como en el razonamiento sobre lo que es correcto e incorrecto. Los tipos cinco y seis pueden ser métodos alternativos del nivel más alto de razonamiento.

Tipo 5: *Moralidad de contrato de los derechos individuales y de la ley aceptada democráticamente.* Las personas piensan en términos racionales, valorando el deseo de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Generalmente, se dan cuenta de que estos valores se apoyan mejor ciñiéndose a la ley. Aunque reconocen que a veces existen conflictos entre la ley y las necesidades humanas, creen que a largo plazo es mejor para la sociedad obedecer las leyes.

Tipo 6: *Moralidad de los principios éticos universales.* Las personas actúan en función de lo que creen correcto, sin tener en cuenta las restricciones legales o las opiniones de los demás. Actúan de acuerdo con normas interiorizadas, sabiendo que se condenarían a sí mismos si no actuasen así.

Adaptado de Kohlberg (1976, en Lickona).

B. Desarrollo cognitivo

Se ha mencionado que en la adolescencia se manifiestan las **operaciones formales** del pensamiento. Pues bien, en la juventud se consolidan esos logros cognitivos y por ello se considera esta etapa como **la mejor etapa para el aprendizaje intelectual**. Además, en el mejor de los casos el joven está efectuando, en este periodo, su proceso de formación profesional, lo que implica la adquisición de conocimientos especializados y de habilidades profesionales, de cara a su futura inserción en el mundo laboral. Esta, sin embargo, no es la realidad para la mayoría de los jóvenes en nuestro país, como muestran los índices de la población económicamente activa constituida por profesionales (universitarios y no universitarios), quienes apenas llegan al 16% (INEI-Censo Nacional 1993).

C. Desarrollo afectivo

Es la etapa de mayor **equilibrio emocional**, en la que se reduce considerablemente la impulsividad predominante en la adolescencia. Esto conlleva efectuar evaluaciones críticas más objetivas y con mayor grado de racionalidad.

Las relaciones afectivas de pareja tienden a ser más estables y duraderas al estar basadas mas en las características de la personalidad que en la atracción física.

Jóvenes universitarios. Se considera que la juventud es la mejor etapa para el aprendizaje intelectual. Lamentablemente, en la sociedad actual la educación superior es un privilegio de muy pocos.

Se ha superado, además, considerablemente la crisis de identidad, por ello se caracteriza a la juventud como una **etapa de afirmación de la identidad**. La preocupación por el futuro se ha convertido ahora en un **plan de vida** que incluye metas profesionales más claras y otras ligadas al futuro familiar, laboral y estilo de vida; asimismo, un aspecto central en el ámbito motivacional es el desarrollo de la **necesidad del sentido de la vida**. En tanto ya existe mayor claridad respecto a que la profesión es un medio y no un fin en sí mismo, el joven se plantea la necesidad de elaborar objetivos personales trascendentes ligados a su autorrealización personal.

D. Desarrollo social

En la juventud se consolidan los ideales morales y las formulaciones ideológicas de los jóvenes adquieren mayor autonomía y las proyectan a su realidad social con un sentido crítico; asimismo, estos suelen desarrollar una confianza, a veces excesiva, en el poder de las ideas. Esta característica, sin embargo, lleva a asumir una actitud más comprometida y se traduce en acciones concretas y congruentes con su manera de pensar. Pese a ello, en la década del noventa, durante la crisis del sistema en nuestro país, en el plano económico, político y moral, y de las instituciones del Estado, un rasgo generacional de considerables sectores de la juventud nacional (clase media universitaria, principalmente) fue caracterizado por el escepticismo, la indiferencia y el desencanto.

4.2.5. Adultez (25-60 años)

Este es el periodo en el cual se alcanza la **madurez integral de la personalidad**. Aunque es difícil precisar a qué edad se alcanza la madurez, hay algunos indicadores psicológicos que, necesariamente, hay que tomar en cuenta como prueba de su existencia: independencia y autonomía psicológica, independencia en la toma de decisiones, estabilidad emocional, productividad, integridad, entre otros.

Sigmund Freud señalaba que la madurez psicológica implica la capacidad de trabajar y amar. Para Abraham Maslow, la personalidad madura es aquella que actualiza su autoconcepto permanentemente, ubicándola en el aquí y el ahora. Según Rogers, una persona madura es aquella que se muestra abierta a su experiencia diaria y a emprender nuevas situaciones; no teme confrontar temores, es capaz de comprender el mundo y se muestra espontánea.

Sin embargo, ¿cuándo comienza uno a ser un adulto? No existe, en realidad, una demarcación clara que permita señalar una edad de inicio. Un criterio que, adicionalmente, se suele mencionar es el que se incluye en las definiciones sociales: tener empleo, ser económicamente independiente y tener familia.

A. Desarrollo físico y motor

Entre los veinte y treinta años se alcanza la máxima vitalidad, energía y resistencia. La fuerza física alcanza su máximo nivel entre los veinticinco y los treinta años; después, disminuye, aunque con cierta lentitud. En la mujer, un embarazo pasados los treinta puede significar un proceso de recuperación, posterior al parto, más lento que en el segundo decenio de vida.

Posteriormente, entre los cuarenta y cincuenta años hay cambios biológicos significativos, tanto para el hombre como para la mujer.

El trabajo es una de las más importantes actividades del adulto. Las condiciones laborales, para la mayoría de adultos peruanos, no garantizan el desarrollo personal ni la satisfacción de sus más básicas necesidades. No obstante, el adulto puede participar también de acciones políticas organizadas que, además de permitir el desarrollo de sus conciencias, posibilitan aportes y soluciones colectivas.

1. **Menopausia**. Es el fin del ciclo menstrual y, en consecuencia, el cese de la función reproductiva en la mujer. En esta etapa, los ovarios dejan de producir ovocitos maduros y se reduce la producción de estrógenos.
2. **Andropausia**. Es un déficit de las funciones psicosexuales. Declina, progresivamente, la producción de andrógenos; además, disminuye la frecuencia de orgasmos y la capacidad eréctil.

Algo que se tiene que aclarar es que todo periodo del tiempo, en el cual el cuerpo padece una serie de cambios fisiológicos tanto en el varón como en la mujer, se denomina técnicamente **climaterio**, lo cual trae consigo la menospausia y la andropausia.

Estos cambios pueden tener implicaciones psicológicas diversas y dependen tanto de factores culturales como de factores personales. De esta manera, por ejemplo, hay mujeres que podrían autodesvalorizarse al quedar imposibilitadas de darle más hijos a su esposo, así como, al contrario, otras podrían sentirse significativamente aliviadas de no tener que sufrir más por las preocupaciones del embarazo, con lo cual pueden disfrutar más placenteramente su sexualidad.

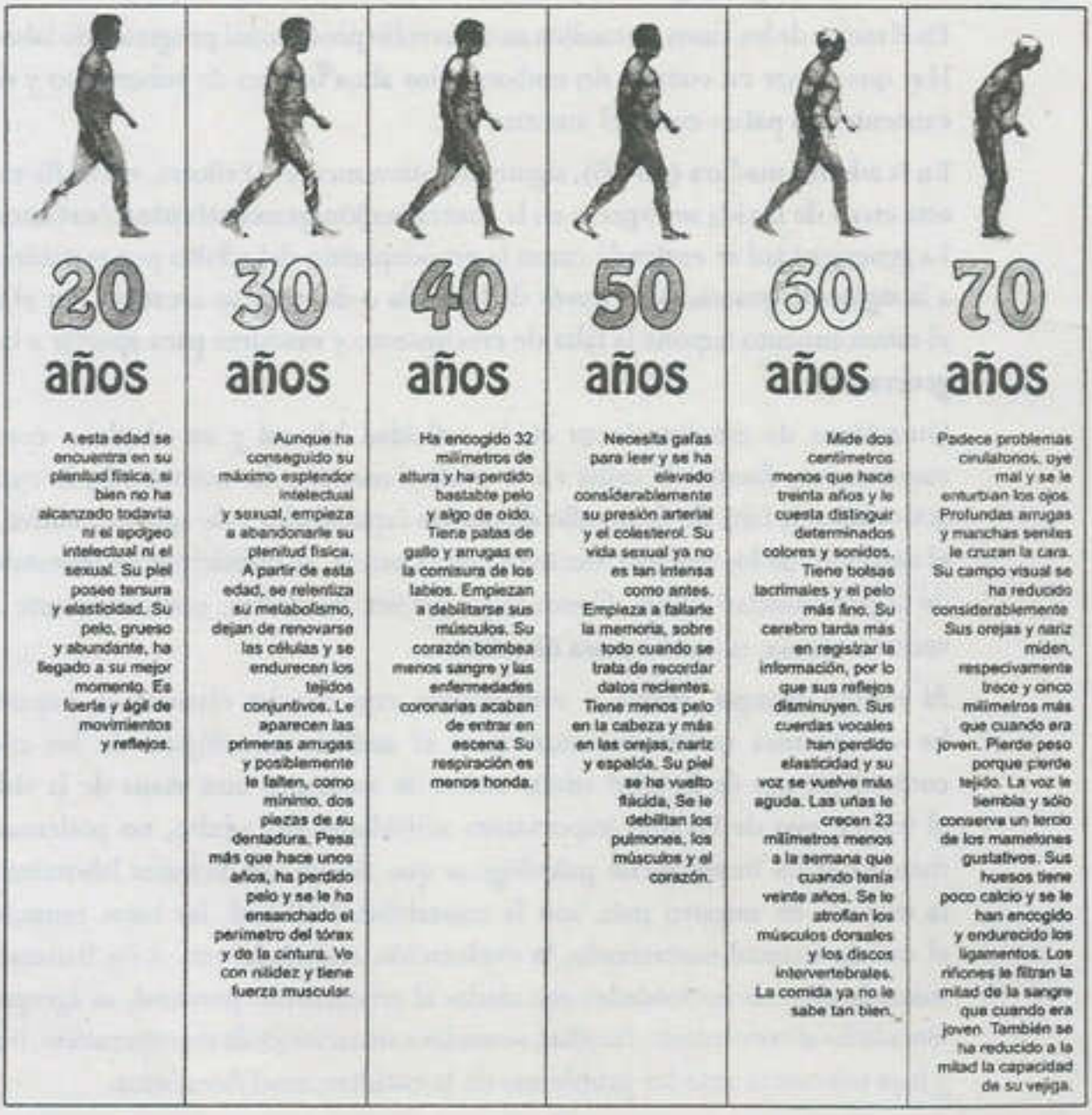
Por otro lado, el machismo, que circunscribe la masculinidad en el solo hecho de la potencia sexual, puede afectar la autoestima de un varón influido significativamente por tales ideas. Muy por el contrario, pese a la disminución de la potencia sexual, se debe haber producido en este periodo un considerable incremento en la calidad de los encuentros sexuales.

B. Desarrollo cognitivo

Quizá el rasgo más representativo del desarrollo cognitivo del adulto consista en una utilización más flexible que puede hacer de las habilidades intelectuales que posee.

Para Warner Shaie (1986), el adulto, luego de la fase de adquisiciones que concluyó con la adolescencia y la juventud, arriba a una fase a la que denomina **periodo de logros**. En la adultez temprana (25-40), esto implica la aplicación de nuestras capacidades intelectuales de resolución de problemas y toma de decisiones. Posteriormente, en la adultez madura (40-60) se alcanza una nueva fase denominada periodo de **responsabilidad social**, en la que, según Schaie, utilizamos nuestras capacidades cognitivas para resolver problemas por otros, en la familia, en la comunidad y el trabajo. Paralelamente, se daría un **periodo de ejecución** caracterizado por la productividad, la creación y el aporte.

Esta explicación del desarrollo cognoscitivo del adulto no implica la aparición de una nueva estructura de operaciones intelectuales, sino la aplicación flexible de las capacidades a las demandas que aparecen en el curso de la vida.



C. Desarrollo afectivo y social

Se consolidan los sentimientos. Según Erikson, en la adultez temprana (25-40) el principal conflicto psicosocial se expresa en la contradicción **intimidad/aislamiento**. Si bien es cierto que las situaciones de intimidad involucran las relaciones amicales, hacen referencia principalmente a la elección del cónyuge y la convivencia marital que, como ya dijimos, está ligada a la consolidación de los sentimientos. Siendo necesarias las situaciones que implican intimidad, es conveniente, sin embargo, cierto grado de aislamiento para preservar la propia individualidad.

El matrimonio y la formación de una nueva familia con la llegada de los hijos implica asumir nuevos roles y responsabilidades, referidos básicamente a las tareas involucradas en la paternidad. Educar a los hijos supone, por ejemplo, definir estilos de crianza, formas de castigo, organización de las actividades, etc.

En el mejor de los casos, consolida su desarrollo profesional progresando laboralmente. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, los altos índices de subempleo y desempleo existentes en países como el nuestro.

En la adultez madura (40-60), siguiendo nuevamente a Erikson, el conflicto típico de esta etapa de la vida se expresa en la contradicción **generatividad/estancamiento**. La generatividad se entiende como la preocupación del adulto por restablecer y guiar a la siguiente generación a través de la tutela o del trabajo creativo. Por el contrario, el estancamiento supone la falta de crecimiento y madurez para aportar a la siguiente generación.

Situaciones de estancamiento en la actividad laboral y en el plano conyugal son comúnmente fuente de crisis en la adultez madura. La monotonía, la rutina de las actividades, la falta de desarrollo de nuevas capacidades y de aporte creativo, así como el deterioro de los vínculos afectivos con la pareja, se convierten en desestabilizadores de la personalidad adulta. Como se puede ver, la adultez, contrariamente a lo que a veces se piensa, no está exenta de crisis.

Al mismo tiempo, vuelve a evidenciarse con mucha claridad la importancia de las condiciones socioeconómicas para el análisis psicológico de los conflictos y contradicciones de la edad adulta como de cualquier otra etapa de la vida. Siendo el trabajo una de las más importantes actividades del adulto, no podemos dejar de mencionar las implicancias psicológicas que tienen condiciones laborales que, para la mayoría en nuestro país, son la inestabilidad laboral, las bajas remuneraciones, el trabajo manual mecanizado, la explotación asalariada, etc. A las frustraciones por insatisfacción de necesidades vinculadas al crecimiento personal, se agregan aquellas vinculadas al crecimiento familiar, sumadas a situaciones de desesperación, irritabilidad y baja tolerancia ante los problemas de la cotidianeidad doméstica.

4.2.6. Senectud (desde 60 años)

Picasso, el paso de los años no disminuyó su genialidad.

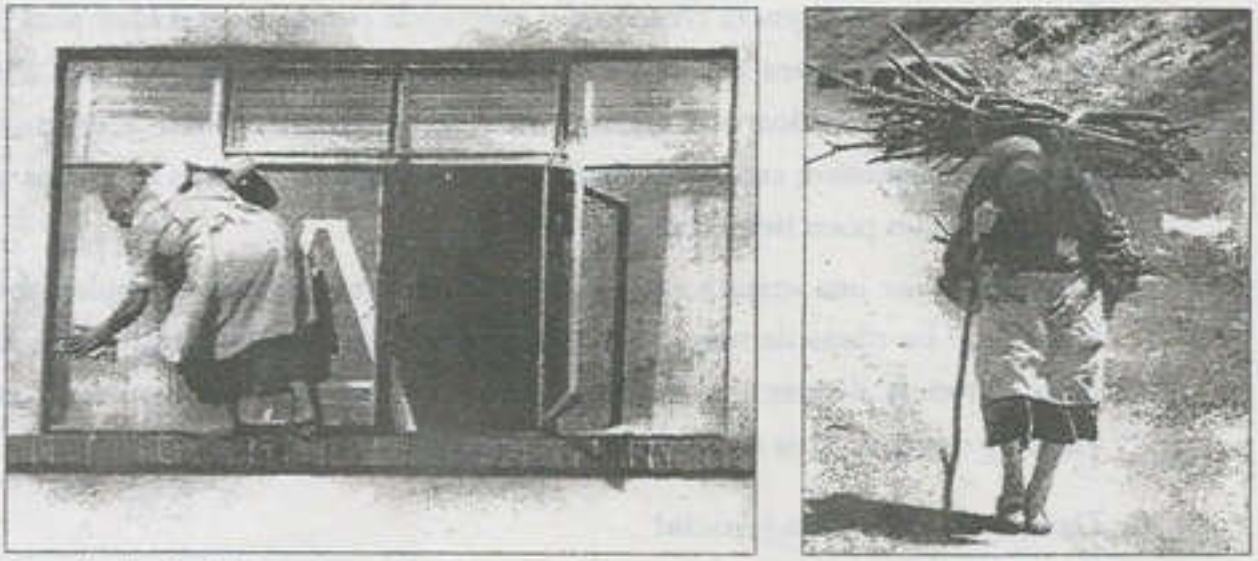
Se usan frecuentemente otros términos para identificarla: adultez mayor o adultez tardía. Sin embargo, más allá del cambio en la denominación para designarla, se hace necesario desmitificar ideas y creencias que las personas suelen tener respecto a la fase final de la vida humana.

A. Desarrollo físico y motor

Vamos a enumerar algunos cambios significativos en este periodo:

- Declinan las funciones sensoriales y las capacidades psicomotoras.
- Disminuye la homeostasis corporal (temperatura, presión, pulso, sueño-vigilia, etc.).
- Se descalcifican los huesos.
- Se producen cambios graduales en la piel, se vuelve más delgada y con arrugas.
- Problemas de salud por afecciones crónicas.

A pesar de la creencia tan difundida, ser anciano no significa estar enfermo e incapacitado, una gran parte de las personas mayorés tienen buen estado de salud. Muchos de los defectos que asociamos con el envejecimiento son causados por los inadecuados hábitos y estilos de vida llevados en las etapas anteriores a la senectud, por una falta de planificación con respecto a este periodo de la vida, ya que muchas veces, en nuestros días, el hombre es influenciado por los medios de comunicación y aprende a vivir el momento sin previa planificación de los acontecimientos para el futuro, simplemente ensalzando la juventud y muchas veces negando la senectud.



Pese a la disminución de sus capacidades físicas, muchos ancianos se ven en la imperiosa necesidad de realizar actividades que exigen un gran despliegue de esfuerzo físico. En nuestro medio, la sociedad margina y desdeña al anciano.

B. Desarrollo cognitivo

Aunque la memoria inmediata disminuye, este deterioro no es tan drástico como se suele suponer. Si un joven olvida sus llaves al salir de casa, se dirá que estuvo apurado o distraído; en cambio, si le ocurre lo mismo a un anciano, se dirá que está perdiendo la memoria.

Comúnmente se ha pensado que es una etapa en la que declinan indefectiblemente todas las funciones intelectuales. Sin embargo, ello está realmente determinado por las condiciones sociales, el contexto cultural y la actividad personal, excepto cuando existan deterioros significativos de la actividad cerebral.

Aunque la memoria inmediata (a corto plazo) suele disminuir en la mayoría de casos, la memoria remota (a largo plazo) presenta un buen funcionamiento, permitiéndole al anciano mantener sus aprendizajes plenamente.

Siguiendo la clasificación de Cattell, la inteligencia fluida –definida como la capacidad para descubrir nuevas relaciones sin el uso de la experiencia– disminuye progresivamente. Por el contrario, la inteligencia cristalizada –definida como la capacidad de resolver problemas haciendo uso de lo aprendido– tiende a mejorar con los años.

La disminución de la inteligencia fluida significa que la velocidad para descubrir relaciones ha sufrido un declive. Algunos interpretan esto como que el anciano está más preocupado por la calidad del resultado que por la prontitud de la solución. Desde otro ángulo se afirma que el procesamiento de la información ya no se daría en paralelo, sino en serie (lineal y secuencial).

En cambio, la inteligencia cristalizada, entendida como la capacidad para hacer uso de lo aprendido, –para valerse de la experiencia– mejora con los años. Piense, por ejemplo, en un médico con muchos años de experiencia frente a un problema de precisión diagnóstica; con toda seguridad, sus criterios serán más acertados que los de un médico con poco tiempo de servicio.

Esta puede ser una etapa muy productiva intelectualmente. Ejemplos abundan en la historia: las obras de mayor lucidez filosófica de Platón corresponden al periodo de senectud; la síntesis y producción teórica a la que llegaron Sigmund Freud y Jean Piaget, y muchos otros más, ratifican y confirman esta realidad.

C. Desarrollo afectivo y social

Una tendencia muy frecuente, en esta etapa, es la recapitulación nostálgica del pasado. Esta **visión retrospectiva** contrasta con la visión prospectiva del joven, llena de

proyectos a futuro. También es característica de esta visión retrospectiva el placer de contar que experimenta el anciano, placer que se convierte casi en un pasatiempo "literario", favorecido, además, por la memoria a largo plazo que le permite abundar en detalles.

La contradicción **integridad/desesperación**, según Erikson, es la última de la vida. La integridad consiste en la conformidad y la satisfacción con los logros obtenidos; es un sentimiento de autorrealización y de plenitud. Por el contrario, la desesperación involucra una percepción negativa del camino recorrido, falta de un sentido de vida orientador de la actividad y conciencia del poco tiempo para corregir errores.

Con la llegada del "nido vacío", la pareja de ancianos puede experimentar inicialmente ciertos problemas de adaptación a su nueva realidad. Sin embargo, con el tiempo, las parejas que permanecen casadas experimentan más sentimientos de satisfacción y armonía.

En las sociedades occidentales, en general, y en particular en países tercermundistas, la mayoría de ancianos están sometidos a una marcada marginación social. La jubilación no solamente los desarraiga de sus vínculos socioafectivos, sino que, además, les genera un problema de utilización del tiempo, alimenta una autopercepción de inutilidad social e, incluso, puede contribuir a causar enfermedades corporales y deterioro intelectual.

Experimentan el fenómeno del **nido vacío** cuando el último hijo sale del hogar para formar su propia familia. Con ello, puede acrecentarse su sentimiento de soledad, abandono e incrementarse el temor a la muerte. Por el contrario, en algunos casos el nido vacío puede contribuir a que el vínculo de la pareja de ancianos se haga más estrecho y satisfactorio.

Deben afrontar, además, situaciones de duelo frente a la pérdida de sus amigos, familiares e, incluso, lo que suele ser más difícil, afrontar la muerte de la pareja. Es en este contexto que se producen con mayor frecuencia estados depresivos, los que, consiguientemente, pueden agudizar los malestares físicos y acelerar el deterioro de la salud.

Aunque es cierto que en otras culturas los ancianos son venerados por su sabiduría y gozan de un elevado estatus social (figura de la izquierda), ello depende también de su procedencia de clase. En nuestro país, esta mujer quechua que pide limosna (figura de la derecha) refleja, dramáticamente, la desventajosa condición de ser anciano y proceder de sectores populares.

ESQUEMA DE VARIAS ETAPAS DEL DESARROLLO			
Edades	Etapas psicosexuales (Freud)	Etapas psicosexuales (Erikson)	Etapas cognitivas (Piaget)
0 - 18 meses	oral	Confianza básica frente a desconfianza básica.	Sensoriomotriz
18 meses - 3 años	anal	Autonomía frente a vergüenza, culpa.	Sensoriomotriz / Preoperacional
3 - 5 años	fálica	Iniciativa frente a inferioridad.	Preoperacional
6 -11 años	latencia	Laboriosidad frente a confusión de roles.	Operaciones concretas
12 - 17 años	genital	Identidad frente a confusión de roles.	Operaciones formales (para algunos empiezan a desarrollarse)
joven adulto		Intimidad frente a aislamiento.	
madurez		Generatividad frente a estancamiento.	
senectud		Integridad frente a desesperación.	

El juego

Se ha dicho que la actividad particularmente propia del niño es el juego y en vista de que a menudo le presta una atención exagerada, algunos autores como W. Stern se refieren a los juegos serios. Según la señora Ch. Bühler, el juego sería una etapa de la evolución total del niño y que podría descomponerse en periodos sucesivos. Se confunde efectivamente con toda su actividad y mientras permanece espontáneo no recibe su substancia de las disciplinas educativas. En el primer estadio se manifiestan los juegos estrictamente funcionales, luego aparecen los juegos de ficción, de adquisición y de elaboración.

Los juegos funcionales pueden estar constituidos de movimientos muy simples como estirar y doblar los brazos o las piernas, agitar los dedos, tocar los objetos, hacerlos balancear, producir ruidos o sonidos. Es fácil reconocer en ellos una actividad que busca efectos todavía elementales dominados por aquella ley del efecto, cuya importancia fundamental hemos visto en los aprestos de la utilización concertada de nuestros movimientos y que se hace cada vez más variada y apropiada. En los juegos de ficción, tales como jugar con muñecas, montar en un palo como si se tratara de un caballo, etc., interviene una actividad cuya interpretación es más compleja, pero también más próxima a ciertas definiciones que se han dado acerca del juego y que se encuentran mejor especificadas. En los juegos de adquisición, como dice una expresión popular, el niño es todo ojos y oídos; mira, escucha, hace esfuerzos por percibir y comprender cosas y seres, escenas, imágenes, cuentos, canciones que parecen absorberlo totalmente. En los juegos de elaboración, el niño se complace en reunir, hacer combinaciones con los objetos, modificarlos, transformarlos y crear otros nuevos. La ficción y la adquisición, en lugar de ser eclipsada por los juegos de elaboración, juegan su papel en éstos.

¿Por qué a estas diversas actividades se le ha dado el nombre de juego? Seguramente por asimilación con lo que sucede en el adulto. Para el adulto, el juego fundamental es un reposo y por ello se opone a esa otra actividad sería que es el trabajo. Pero este contraste no puede presentarse en el niño que todavía no trabaja y para quien toda su actividad se concentra en el juego. Convendría, por tanto, examinar si la actividad del reposo tiene alguna semejanza con la del niño.

El juego, en lo fundamental, no es aquello que demandaría poco o ningún esfuerzo en comparación con el trabajo cotidiano, pues puede suceder que el juego demande liberar cantidades mucho mayores de energía que las requeridas para una tarea obligatoria, por ejemplo, algunas competencias deportivas o ciertos trabajos solitarios pero libres. El juego tampoco utiliza sólo aquellas fuerzas no empleadas por el trabajo. En particular, no consiste siempre en restablecer el equilibrio entre aptitudes puestas a prueba de una manera desigual: para el trabajador intelectual desgastes motrices después del trabajo intelectual, o para el trabajador manual, entretenimientos intelectuales después de su trabajo físico. El hábito de las ocupaciones intelectuales puede, por el contrario, desarrollar el gusto por la recreación intelectual y, a su vez, la dedicación a actividades físicas puede inducir el gusto por el deporte. Después de un trabajo mental el descanso puede consistir en una partida de ajedrez y luego de un trabajo muscular no es precisamente la lectura lo que proporciona descanso. Además, una lectura difícil puede servir de recreación eventual a una persona para quien no constituye parte integrante de su trabajo y que sea una lectura al margen de las tareas que realiza.

No hay actividades, por arduas que sean, que no puedan servir de motivo de juego. Muchos buscan la dificultad por la dificultad misma. Los temas que se plantea el juego no deben tener razón de ser fuera de él. Se podría aplicar al juego la definición que Kant ha dado acerca del arte: "una finalidad sin fin", una realización que busca realizarse en sí misma. En el momento en que una actividad se vuelve utilitaria –y se subordina en calidad de medio para lograr un fin– pierde el atractivo y las características del juego.

WALLON, Henri. *La evolución psicológica del niño*, 1974, pp. 57-59.

La situación de los niños, niñas y adolescentes en el Perú

Derecho a una protección especial: niños, niñas y adolescentes expuesto a situaciones de alto riesgo

Se calcula en más de dos millones los niños, niñas y adolescentes expuestos a situaciones de alto riesgo, debido a las condiciones de extrema pobreza de sus familias, que se encuentran sometidos a malos tratos, a explotación económica y a condiciones nocivas para su salud, su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Por ello, este sector de la niñez y la adolescencia requiere de medidas de protección y atención especial que permitan asegurar su desarrollo.

Niñez en situación de orfandad

La situación de niños y niñas en orfandad total o parcial es significativa, debido a diversos factores como la elevada mortalidad materna, el abandono paterno, el embarazo precoz y la pérdida del padre en zonas afectadas por la violencia política.

Los niños huérfanos en el país representan el 6,8% del total de menores de 15 años. Esta condición de orfandad se subdivide en: 27 000 (0,3%) niños son huérfanos de padre y madre, 261 000 (2,9%) niños son huérfanos de padre y 207 000 (2,3%) son huérfanos de madre. Adicionalmente para 1,3% no se tiene información sobre sus padres.

Los departamentos donde es más alto el número de niños huérfanos de padre son: Ayacucho, Cusco, Huánuco, Huancavelica y Ancash, la mayoría de los cuales corresponden a zonas afectadas en los últimos años por la violencia política.

Niños, niñas y adolescentes trabajadores

La situación de pobreza de miles de familias, los bajos ingresos y los patrones culturales de familias pobres de zonas rurales, han llevado de manera obligada o voluntaria al incremento del trabajo infantil y adolescente.

Para 1995 se calculaba en 1 425 000 los niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años que realizaban diversas actividades laborales. De ellos 433 000 eran menores de 12 años.

En el primer trimestre de 1996 se registró 1 900 000 niños, niñas y adolescentes trabajadores, considerándose que el incremento se producía debido al período vacacional escolar.

Se estima que el 55% del trabajo infanto-juvenil corresponde al área rural y el 45% al área urbana.

La magnitud del trabajo infantil y adolescente aún no ha sido realmente dimensionado. No se cuentan con registros de inscripción distrital que de acuerdo al Código de los Niños y Adolescentes deben tener a su cargo los municipios en coordinación con el Ministerio de Trabajo y el ente rector (hoy PROMUDEH).

Del sector doméstico no se tiene información, debido a que en las encuestas censales o de hogares las personas encuestadas esconden dicha información. Muchos casos de trabajo doméstico de niños y niñas se conocen a través de hechos de maltrato o abuso sexual que son denunciados en diversas instancias de defensa.

Entre los efectos del ingreso temprano al trabajo de los niños y adolescentes se evidencia problemas de salud física y emocional e interferencias en su desarrollo educativo. Así el 30% no asiste a la escuela, la deserción escolar es de 46,7% y el atraso escolar fluctúa entre dos a cuatro años.

Dentro de la población infanto-juvenil que trabaja, se calcula que alrededor de 15000 niños y niñas y adolescentes realizan actividades de alta peligrosidad, por las condiciones de explotación que atentan de manera absoluta su desarrollo integral. Así tenemos a niños, niñas y adolescentes trabajando en la minería artesanal de oro en Madre de Dios, Arequipa y Ayacucho; en minas de piedras en Arequipa; en ladrilleras de Huachipa (Lima), en las canteras de piedra en Carabayllo (Lima), en botaderos de basura, talleres pirotécnicos, en actividades derivadas de la pesca, en trabajos callejeros y en el sector doméstico.

Los efectos más dañinos que presentan los niños en estas modalidades de trabajo peligroso se evidencian en su salud física y mental: problemas de desnutrición, lesiones a la columna vertebral, alteraciones al sistema nervioso central, intoxicaciones, contaminaciones, exposición al tétano, sobreexigencia física y recorte drástico de sus horas de descanso. Asimismo, se van a expresar en un significativo retraso escolar y deserción de la escuela.

Niños, niñas y adolescentes maltratados

En el último trienio se han incrementado el número de denuncias por maltrato hacia los niños, niñas y adolescentes, en sus diversas modalidades como el maltrato físico, psicológico, negligencia y abuso sexual. La cultura del maltrato es bastante extendida en la sociedad y está presente en los diversos estratos sociales. Encuestas recientes realizadas por ONGs informan que cerca del 50% de los niños y niñas reciben golpizas diarias por parte de sus padres.

No existe en el país un registro único de denuncias sobre maltrato. Sólo se cuenta con registros parciales de denuncias consignados en las fiscalías y juzgados de familias, en los Mamis del sector salud y en las Defensorías del niño y adolescente de las municipalidades, parroquiales y de ONGs. Asimismo, se calcula que sólo entre el 20% y 30% de casos son denunciados.

A nivel nacional, entre 1993 y 1995, las Defensorías registraron 19,128 denuncias, siendo el 32% sobre materias de pensión alimenticia y 17% sobre maltrato físico.

Los principales factores que inciden en hechos de maltrato hacia los niños, niñas y adolescentes están referidos a patrones tradicionales de crianza, concepciones de autoridad, de disciplina y castigo, a la concepción del niño como objeto, así como a estresores psicosociales en la vida cotidiana de los adultos y las familias. De ahí que exista un reconocimiento de que el maltrato es un problema de índole social y de salud pública.

Los efectos del maltrato en la niñez tienen repercusiones graves para su normal desarrollo biopsicosocial del niño y la niña y del núcleo familiar, y por tanto su atención debe ser adecuada y temprana tanto para el niño como para la familia.

Niños, niñas y adolescentes de la calle

Se calcula entre 1500 y 2000 los niños, niñas y adolescentes que "viven" en la calle, expuestos a los múltiples riesgos que se encuentran en las calles de Lima y otras ciudades del país. La totalidad de ellos se inician en el consumo de inhalantes y alcohol, desarrollan conductas antisociales y en especial las niñas suelen ingresar a la prostitución. La causa principal de la expulsión de niños y niñas a las calles está asociada a carencias socioeconómicas y afectivas y recurrentemente a violencia y maltrato en la familia.

El promedio de edad de los niños que viven en la calle es de 11 años y de las niñas 13 años, aunque se conoce de niños que fluctúan entre los cinco y siete años. La proporción entre niños y niñas que se encuentran en las calles es de nueve a uno, respectivamente.

Madres Adolescentes

El 13% de las adolescentes entre 15 y 19 años ya son madres o están gestando por primera vez. La incidencia del embarazo de adolescentes es más alta en las zonas rurales (25,5%) que en las áreas urbanas (9,3%).

El embarazo adolescente está directamente relacionado con el nivel educativo de las adolescentes y jóvenes, excluidas del sistema educativo. También se debe a la escasa información y educación sexual y sobre paternidad responsable impartida en la familia, la escuela o programas extraescolares. Así en las mujeres jóvenes sin educación el porcentaje se eleva a 55,5%, en las que tienen educación primaria es del 30,6% y en las que tienen educación superior apenas alcanza al 2,6%.

El embarazo y maternidad precoz limita a las adolescentes en sus oportunidades de presente y futuro, debido a las tempranas responsabilidades que asumen, además de ser forzadas a salir del sistema escolar y de no contar con programas que les aseguren su reinserción escolar y posibilidades laborales.

Adolescentes que no estudian ni trabajan

Un 22,7% de los adolescentes entre 15 y 17 años no estudia ni trabaja. En las áreas rurales el porcentaje se eleva 28,9% y en las áreas urbanas es de 20,4%. De acuerdo al sexo, las mujeres que no estudian ni trabajan son el 28,4% y los hombres el 17%. Para el caso de las mujeres se debería a la incorporación en las labores domésticas no reconocidas como trabajo o a la situación de embarazo temprano.

Los departamentos que tienen los más altos índices de adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo y que no cuentan con ocupación laboral son: Lima, Arequipa, Tacna, Ica y Moquegua. Asimismo, se constata esta situación con fuerte incidencia en los departamentos de Apurímac, Ayacucho, Cusco y Puno.

Las principales causas son atribuidas a las escasas oportunidades de estudio y empleo, lo que coloca a estos adolescentes en las puertas de serios problemas antisociales, como la drogadicción, la violencia y la comisión de infracciones penales.

Adolescentes y violencia

La violencia juvenil ha adquirido en los últimos tiempos dimensiones cada vez mayores, haciéndose visibles a través de la participación de adolescentes en las llamadas pandillas escolares, de barrio y barras bravas.

Cifras moderadas calculan que en Lima existen alrededor de 100 pandillas y barras bravas, con 40 a 50 niños y jóvenes en cada una, cuyas edades fluctúan entre los 8 y 22 años. Es decir, más de 5000 adolescentes involucrados en este tipo de agrupaciones violentistas. Según las estadísticas el Perú presenta una tasa de homicidios de 11,5 por cada 100 000 habitantes. De los registros de las Fiscalías de Familia del distrito judicial de Lima para 1995 se denunció 1744 casos de infracciones cometidas por adolescentes.

En encuestas realizadas entre jóvenes de ambos sexos, provenientes de los diversos barrios de Lima, el 99% señalaba como el principal problema de los jóvenes la falta de oportunidades para acceder al estudio y al trabajo.

Testimonios recogidos de jóvenes involucrados en actos de violencia y antisociales dan cuenta del impacto sufrido como consecuencia de la desintegración y violencia familiar y la ausencia paterna como modelo a admirar y emular.

Grupo de Iniciativa Nacional por los Derechos del Niño.
La situación de los niños, niñas y adolescentes en el Perú. Informe 1997.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *Señale lo correcto respecto al relativismo moral.*

   A) *Se inicia en la infancia.*
   B) *Es reemplazado por el realismo moral.*
   C) *Tiene en cuenta la intencionalidad.*
   D) *La persona se sujeta a las normas de los padres.*
   E) *Es una etapa del desarrollo de la inteligencia.*

2. *Ser autónomo e independiente con respecto al hogar original, es una cualidad que se logra en la*

   A) *infancia.*
   B) *niñez.*
   C) *adolescencia.*
   D) *adultez.*
   E) *ancianidad.*

3. *El desarrollo de caracteres sexuales primarios y secundarios se produce debido al factor ..... y se da durante la .....*

   A) *social - juventud.*
   B) *biológico - adultez.*
   C) *social - niñez.*
   D) *biológico - adolescencia.*
   E) *social - adolescencia.*

4. *Negativismo, oposicionismo y fuerte impulsividad son características propias de la etapa del personalismo que aparece durante la*

   A) *adolescencia.*
   B) *primera infancia.*
   C) *segunda infancia.*
   D) *niñez.*
   E) *juventud.*

5. *El juego reglado está ligado en el niño con el desarrollo de ....., según Kohlberg.*

   A) *la moral heterónoma*
   B) *el relativismo moral*
   C) *la moral convencional*
   D) *el realismo moral*
   E) *la empatía*

6. *Señale el principal problema que preocupa al adolescente.*

   A) *su futuro*
   B) *la atracción sexual*
   C) *su identidad*
   D) *su egocentrismo*
   E) *el conflicto con sus padres*

7. *La acentuada preocupación por la estética corporal es un fenómeno que acontece durante la*

   A) *juventud.*
   B) *niñez.*
   C) *infancia.*
   D) *adultez.*
   E) *adolescencia.*

8. *La tendencia de pasar rápidamente de la alegría a la tristeza y del optimismo al pesimismo se conoce como*

A) *egocentrismo.*
B) *labilidad afectiva.*
C) *generatividad.*
D) *metacognición.*
E) *empatía.*

9. *El juego competitivo, basado en reglas, es realizado inicialmente por el*

A) *adolescente.*
B) *niño.*
C) *joven.*
D) *infante.*
E) *adulto.*

10. *El predominio de la fantasía y la imaginación, asociado al animismo en el pensamiento y a un incremento de los temores, corresponde a la*

A) *primera infancia.*
B) *segunda infancia.*
C) *niñez.*
D) *adolescencia.*
E) *senectud.*

RESOLUCIÓN

1. *En el desarrollo moral, según Piaget, se pasa de una realismo moral, propio del infante, a un relativismo moral, propio del niño. El infante emite un juicio normal evaluando las consecuencias de una acción (si César rompió un jarrón de S/.80 y María uno de S/:20, definitivamente, César merece mayor sanción). Un niño, en cambio, evalúa la intencionalidad de la conducta (si César rompió casualmente el jarrón y María lo hizo a propósito, María merece mayor sanción).*

Clave C

2. *El fomento de la autonomía debe ser una constante en todas las etapas del desarrollo humano. Sin embargo, independizarse del hogar original ocurre, por lo general, en el adulto, quien a su vez formará su propia familia y dará inicio con ello a un nuevo ciclo familiar. Aunque este hecho puede darse en la juventud, en nuestra cultura es deseable postergar la total autonomía e independencia para la adultez. Esto contrasta, sin embargo, con un creciente número de matrimonios jóvenes.*

Clave D

3. *La maduración biológica activa en la adolescencia es un conjunto de cambios hormonales que van a ser los principales responsables del desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios. Biológicamente, estos cambios están ligados a la madurez reproductiva (pubertad). Aunque con notables variaciones, estos cambios suelen iniciarse a los doce años de edad.*

Clave D

4. *Según Henri Wallon, la primera crisis de personalidad o personalismo corresponde al periodo comprendido entre los tres y seis años de edad (segunda infancia), y está caracterizado, principalmente, por una afirmación de su personalidad a través de la oposición frente a las figuras de autoridad paterna.*

Clave C

5. *Según Kohlberg, el desarrollo moral atraviesa por tres etapas:*
   - *Moral preconvencional. Correspondiente a la infancia, regida por recompensas y castigos provenientes de la autoridad paterna.*
   - *Moral convencional. Correspondiente a la niñez; caracterizada por el respeto a las normas como criterio de decisión moral.*
   - *Moral postconvencional o moral de principios. En teoría, aparece a partir de la adolescencia.*

   El juego de reglas típico de la niñez está ligado, por lo tanto, al nivel convencional del desarrollo moral.

Clave C

6. *Muchas de las características propias del adolescente giran en torno a su búsqueda de identidad. Su propia inestabilidad afectiva parece deberse, en gran medida, a los cambios drásticos en su autoconcepto, generado, a su vez, por sus cambios corporales, sus nuevos roles sociales, etc.*

Clave C

7. *La autovaloración estética es una fuente muy importante de preocupaciones en el adolescente. La preocupación por el impacto que se genera en las personas del sexo opuesto y la sensación, a veces menoscabada, que se tiene del propio cuerpo son muestras de esta característica. En algunos casos, incluso, se da la llamada dismorfofobia, que consiste en creer que se tiene un gran defecto corporal o malformación física (pensar equivocadamente que un hombro está más elevado que el otro, por ejemplo).*

Clave E

8. *La inestabilidad emocional, que aparece sobretodo en la adolescencia, se denomina labilidad afectiva. Forma parte de lo que algunos psicólogos han denominado síndrome normal de la adolescencia. Una especie de "anormalidad" que ocurre normalmente en este periodo y que se explica, además, por la situación de tránsito crítico en la que hay que adecuarse a nuevas circunstancias personales en la vida social.*

Clave C

9. *Un aspecto importante del desarrollo sociomoral del niño es la mayor toma de conciencia que tienen de la función de las normas para regular las interacciones con los demás. Una clara muestra de ello se da en el llamado juego de reglas (el juego de las canicas, por ejemplo). Se trata de juegos en los que hay que respetar un conjunto de reglas que se comparten por acuerdo o convención con los otros niños. El hecho de estar muy atento en torno a quien hace trampa revela esa especial consideración de las normas, así como el deseo de ganar, lo cual refleja, a su vez, el carácter competitivo que asumen estos juegos.*

Clave C

10. *El animismo consiste en la posibilidad de otorgarle vida a objetos inanimados y es una característica del nivel preoperacional del pensamiento. El infante no demarca con claridad las fronteras que separan fantasía de realidad, eso expresa el predominio de la imaginación sobre el pensamiento realista, y una de sus consecuencias es la agudización de temores en la segunda infancia.*

Clave C

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. La primera relación afectiva que establece el infante con su madre, se denomina

A) empatía.
B) egocentrismo.
C) apatía.
D) apego.
E) oposicionismo.

2. Agrupar objetos según forma, tamaño o color, hacer ordenamientos de mayor a menor y a la inversa, corresponde a la

A) primera infancia.
B) segunda infancia.
C) niñez.
D) etapa preoperacional.
E) etapa sensoriomotriz.

3. La creencia o sospecha de padecer de alguna malformación o defecto físico-corporal es probable que aparezca en la

A) primera infancia.
B) segunda infancia.
C) niñez.
D) adolescencia.
E) senectud.

4. Es considerada la mejor etapa para el aprendizaje intelectual.

A) niñez
B) infancia
C) adolescencia
D) juventud
E) adultez

5. La elaboración de teorías, el pensamiento hipotético y probabilístico se inician en la

A) adolescencia.
B) juventud.
C) niñez.
D) adultez temprana.
E) adultez madura.

6. Es una característica de la adultez madura.

A) Labilidad emocional
B) Intimidad o aislamiento
C) Generatividad o estancamiento
D) Iniciativa
E) Visión retrospectiva

7. Según Piaget, el paso del realismo moral al relativismo moral corresponde al pasaje de la

A) primera infancia a segunda infancia.
B) segunda infancia a niñez.
C) niñez a adolescencia.
D) pubescencia a pubertad.
E) adolescencia a adultez.

8. *La afirmación de la identidad, la armonización corporal y la confianza férrea en el poder de las ideas corresponden a la*

A) adolescencia.
B) juventud.
C) adultez temprana.
D) adultez madura.
E) niñez.

9. *Son características de la adolescencia, excepto*

A) labilidad emocional.
B) lenguaje metafórico.
C) búsqueda de identidad.
D) realismo moral.
E) necesidad de autonomía.

10. *Etapa de mayor objetividad en el pensamiento y producción intelectual.*

A) adolescencia
B) juventud
C) adultez
D) senectud
E) niñez

11. *Señale la relación incorrecta.*

A) E. sensorio-motriz - primera infancia
B) E. preoperacional - segunda infancia
C) E. operaciones concretas - niñez
D) E. operaciones formales - adolescencia
E) subestadio simbólico - juventud

12. *Señale la relación correcta.*

A) animismo - niñez
B) egocentrismo - juventud
C) reversibilidad - infancia
D) abstracción - adolescencia
E) centración - adultez

13. *Según Erikson, la contradicción industrialismo frente a inferioridad aparece en la*

A) primera infancia.
B) segunda infancia.
C) niñez.
D) adolescencia.
E) juventud.

14. *La conciencia de género se consigue aproximadamente a los*

A) tres años.
B) cinco años.
C) siete años.
D) doce años.
E) diez años.

15. *Son características del neonato, excepto*

A) receptividad sensorial.
B) reacciones emocionales.
C) actividad refleja.
D) sueño intermitente.
E) percepción de la profundidad.

16. *Una de las cualidades intelectuales que se deteriora menos y que, incluso, mejora en la senectud sería*

A) *memoria inmediata.*
B) *inteligencia cristalizada.*
C) *inteligencia fluida.*
D) *memoria de corto plazo.*
E) *memoria de trabajo.*

17. *La superación del egocentrismo y la adquisición de la empatía se producen en la*

A) *primera infancia.*
B) *segunda infanci*
C) *niñez.*
D) *adolescencia.*
E) *juventud.*

18. *Son características de la senectud, excepto*

A) *visión retrospectiva.*
B) *contradicción integridad - desesperación.*
C) *disminución de la sensibilidad.*
D) *generatividad frente a estancamiento.*
E) *incremento del temor a la muerte.*

19. *La ..... aparece en la .....*

A) *empatía - infancia.*
B) *labilidad - niñez.*
C) *afectividad sexualizada - adolescencia.*
D) *identidad de género - adultez.*
E) *madurez integral - juventud.*

20. *En el periodo prenatal, la organogénesis corresponde a la fase*

A) *germinal.*
B) *cigotal.*
C) *embrionaria.*
D) *fetal.*
E) *neonatal.*

UNIDAD

10

El sistema de la personalidad

- *Capítulo XXII: Fundamentos de la personalidad.*
- *Capítulo XXIII: Teorías de la personalidad.*
- *Capítulo XXIV: Alteraciones de la personalidad.*

PSICOLOGÍA

Cómo, sin una concepción científica de la personalidad, librar batalla –no en escaramuzas parciales, sino en una poderosa campaña global– contra este enorme bloque de supersticiones, uno de los más colosales y sin duda de los más característicos de nuestro tiempo, que va desde la vieja psicología, rudimentaria y resignada, de las creencias familiares en el "atavismo", en las "deformaciones" y las "taras" del pensamiento y el corazón, hasta la psicología "moderna" y perentoriamente embrutecedora, de corte "testológico" o caracterológico, difundida por los semanarios ilustrados y las oleadas de divulgación científica de baja estofa; desde el emoliente cotidiano de la psicología de las fotonovelas, correos sentimentales y folletines televisados made in USA, hasta la sabia mistificación de la psicología de Selecciones o Planeta; desde las nebulosas cumbres de la psicología austera de los manuales espiritualistas y del humanismo ético, hasta los abismos de aquella encerrada en los horóscopos, la prensa astral y la guía zodiacal –sin mencionar muchas otras–, extraordinaria e inextricable mole de supersticiones de diversos niveles, que por doquier cierran el paso a la comprensión de la vida real, favorecen todos los condicionamientos, y más simplemente, más esencialmente todavía, mantienen a grandes masas en la inconsciencia acerca de los verdaderos problemas y datos psicológicos.

Ahora bien, si no se comprende nada de la vida psicológica, nada puede en verdad comprenderse acerca del hombre. Y si no se comprende nada sobre el hombre, no se comprende absolutamente nada.

Lucien Sève

twitter.com/calapenshko

Fundamentos de la personalidad

Capítulo XXII

Objetivos

- *Conocer la organización y funcionamiento de la personalidad y los factores que explican su formación y singularidad.*
- *Valorar, así mismo, la utilidad que dicho conocimiento tiene para comprender la propia personalidad.*

Introducción

Veinte millones de años de evolución de la materia desde el origen de este universo, ha dado, como uno de sus más complejos y extraordinarios resultados, la personalidad humana. Develar los mecanismos subyacentes en su desarrollo, ha sido motivo permanente de investigación y ha despertado la curiosidad del hombre desde la más remota antigüedad.

Recordemos, por ejemplo, el "Conócete a ti mismo" del oráculo griego y las primeras suposiciones idealistas en torno a la existencia del alma como fuente de la actividad vital y mental. A inicios del siglo XX, Freud suponía la existencia de poderosas fuerzas instintivas como causas del comportamiento. Más recientemente, otros investigadores han destacado el papel de la sociedad y la cultura como factores explicativos de los "rasgos" de la personalidad.

De hecho, la investigación de la personalidad no es sólo un asunto de mera curiosidad científica. Descubrir las leyes que rigen el desarrollo de la personalidad es también un imperativo y una necesidad que involucra a la sociedad en su conjunto. Involucra la preocupación por el tipo de hombre que queremos formar. La familia y el sistema educativo se plantean explícitamente dicho objetivo. Explícitamente o no, los medios masivos de comunicación son poderosos agentes en la modificación del comportamiento. Y nuestra propia actividad, aun cuando no seamos plenamente conscientes de ello, nos modifica, forma y transforma.

Ciertamente, estamos aún lejos de conocerla a plenitud. Hay todo un conjunto de interrogantes que aún no hemos logrado responder a cabalidad: ¿por qué encontramos personalidades tan disímiles en circunstancias sociales similares?, ¿cómo se "enferma" una personalidad?, ¿cuánto de lo que somos hoy está determinado por las experiencias del pasado?, ¿cómo maximizar el desarrollo multifacético de la personalidad?, ¿con qué medios acceder al conocimiento profundo de la personalidad?

Muchas de estas interrogantes serán explicadas en el presente capítulo.

1 Definición

¿El hombre "tiene" una personalidad o más bien cada hombre "es" una personalidad?

Consideramos que lo segundo es cierto, es decir, no creemos que la personalidad del individuo esté "depositada" en él, de tal manera que cada individuo "posea" una personalidad.

El hombre se transforma en personalidad en su proceso de desarrollo. De esta forma, el niño es una personalidad en formación y el adulto es una personalidad madura.

> Por ello, afirmamos que la personalidad es un sistema humano. Es un sistema único, que involucra nuestra peculiar forma de pensar, sentir y actuar; comprendiendo, en consecuencia, los procesos psicológicos cognitivos, afectivos y volitivo-motivacionales.

Sin embargo, existen en la literatura psicológica una diversidad de definiciones en torno a la personalidad. Ya en 1937, Allport llegó a inventariar alrededor de medio centenar de definiciones distintas.

Bermúdez, más recientemente (1985), ha recogido un total de 22 definiciones formuladas entre 1945 y 1979.

A continuación presentamos una serie de diferenciaciones agrupadas por categorías, para ello se siguió el sistema de clasificación de Allport, basado en aquello que se destaca más en cada definición. Éstas son:

- ***Las definiciones aditivas u ómnibus***: Son aquéllas que entienden la personalidad como la suma de todas las características que poseen y definen al individuo. A modo de ejemplo, veamos la definición planteada por Eysenck:

  "La personalidad es la suma total de los patrones de conducta actuales o potenciales de un organismo, en tanto que determinados por la herencia y el ambiente; se origina y desarrolla mediante la interacción funcional de los cuatro sectores principales en los que tales patrones de conducta están organizados: el sector cognitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), el sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución)". (Eysenck, 1947).

- ***Las definiciones configuracionales-integradoras***: Acentúan en el carácter organizado y estructurado del conjunto de atributos que definen a un individuo. Así tenemos:

"He asumido en compañía, creo, de la mayoría de los teóricos en este campo, que la personalidad existe como un todo organizado (sistema), que está constituido de partes o elementos (subsistemas), y está separado de alguna forma del ambiente con el cual interactúa". (Sanford, 1963).

- ***Las definiciones jerárquicas***: Plantean la organización de los diversos atributos de la personalidad en términos de relaciones jerárquicas, de tal forma que unos predominan sobre los otros.

  En relación a esto, Eysenck afirma:

  "Se ha visto que este sistema (la personalidad) tiene cuatro niveles, siendo el más inferior el de los actos o cogniciones que ocurren aisladamente. En el segundo nivel tenemos los actos o las cogniciones habituales (por ejemplo, un individuo tiene dolores de cabeza frecuentes, o frecuentemente es impuntual). El tercer nivel es el de los rasgos, definidos en términos de intercorrelaciones significativas entre conductas habituales diferentes. [...] El cuarto y último nivel es el de los tipos, factores de orden superior, o dimensiones de personalidad. Estos se definen en términos de intercorrelaciones observadas entre rasgos". (Eysenck, 1990).

- ***Las definiciones en términos de ajuste***: Hacen alusión al equilibrio que la persona establece con el medio. Esta noción adaptativa la encontramos en la definición de Mischel:

  "Personalidad designa los patrones típicos de conducta (incluidos los pensamientos y las emociones) que caracterizan la adaptación del individuo a las situaciones de su vida" (Mischel, 1979).

- ***Definiciones basadas en la distintividad***: Destacan la peculiaridad, el rasgo definitorio, aquello que hace diferente a uno de otro. Así, tenemos:

  "La personalidad representa la estructura intermedia que la psicología necesita interponer entre la estimulación del medio y la conducta con que los sujetos responden a ella, justamente para dar razón del modo individualizado en que lo hacen". (Pinillos, 1975).

- ***Definiciones basadas en la estabilidad***: Enfatizan en el carácter estable de las características psicológicas que permiten identificar a una persona a lo largo de su vida.

  "La personalidad es un conjunto de características y tendencias que determinan las semejanzas y diferencias de la conducta psicológica (pensamientos, sentimientos y actos de la gente, que denota continuidad en el curso del tiempo)". (Maddi, 1972).

Haciendo una revisión y sintetizando estas definiciones a modo de conclusión, Jesús Sang afirma que la personalidad "hace alusión a la organización (configuración integradora) jerárquica, estable y única de todas las características psicológicas que posee un individuo, que determinan su ajuste (adaptación) al medio y le hacen diferente de los demás".

En nuestro país, muy recientemente, el doctor Pedro Ortiz, desde una perspectiva sistémico-evolutiva, concibe a la personalidad como "el sistema del hombre singular, cuya estructura y actividad únicas se desarrollan y organizan a partir del individuo animal, en base a la información social a la que accede y que luego elabora y expresa en todos los procesos y actos de su historia. [...]

Consideramos el sistema de la personalidad como la estructura de una actividad que es al mismo tiempo social, psíquica, nerviosa, orgánica, tisular, celular y físico-química". (Ortiz, 1994).

En esta última concepción, el estudio de la personalidad saldría de los marcos exclusivos de la psicología y tendría que ser abordada de forma multidisciplinaria a nivel sociológico, neurológico y biológico.

1.1. INDIVIDUO, ORGANISMO, PSIQUISMO

Existen conceptos cercanos y vinculados al concepto de personalidad. Vamos a detenernos brevemente a analizar algunos de ellos.

El término **individuo** hace referencia a cada ejemplar o miembro de cualquier especie. Así, cada uno de nosotros es un individuo que pertenece al género "*homo*", especie "*sapiens*", del mismo modo que cada perro es un individuo que pertenece a la especie de los "*canis familiaris*".

El término individuo, por tanto, no se restringe sólo para hablar de cada ser humano como, en cambio, sí ocurre con el concepto de personalidad.

A su vez, tanto en individuos animales como humanos, se distinguen dos aspectos de su funcionamiento: como organismos y como psiquismos.

La categoría **organismo** indica el conjunto integrado de las funciones biológicas y la estructura anatómica subyacente que se encuentra en su base.

El término **psiquismo** a su vez hace referencia al conjunto de funciones mentales que, por supuesto, encontramos también en cierto tipo de animales superiores (hay memoria, sensaciones y emociones en los reptiles y mamíferos, por ejemplo). Hay, por lo tanto, psiquismo humano y psiquismo animal.

Ahora bien, los individuos animales, aunque como organismos y psiquismos presentan entre sí diferencias significativas, no alcanzan el grado de **individualización** profunda que caracteriza la personalidad humana. Las diferentes concepciones ideológicas, objetivos, ideales morales, aspiraciones, intereses propios de la intimidad de cada persona, son tales que al compararlas con un individuo animal, este se nos aparece como si fuese simplemente otro ejemplar de una misma especie.

Esta individualización tan marcada en el ser humano se debe, principalmente, a que en lo esencial no estamos determinados por los genes sino por la experiencia social; y, por otro lado, se debe también al gran desarrollo que han alcanzado en nosotros las funciones psíquicas superiores, que en el proceso evolutivo han dado lugar a un nivel de funcionamiento inexistente en los niveles anteriores de evolución de la vida, esto es: el nivel de conciencia.

2 Componentes de la personalidad

Tradicionalmente, se ha considerado que la personalidad está constituida por dos componentes: el temperamento y el carácter[1].

2.1. TEMPERAMENTO

Comencemos analizando la siguiente descripción:

"Ayer miércoles me levanté temprano preocupado por las múltiples tareas que tenía que realizar durante el día. De repente recordé que tenía un examen importante, lo cual me puso tenso y ansioso, luego traté de revisar el tema, pero la hora me ganaba y me dirigí rápidamente al colegio. Al llegar el momento del examen, mi ansiedad y tensión aumentaban, por lo que empecé a sentir dolores de cabeza. Después de finalizado el examen, me sentí muy mal conmigo mismo, porque soy consciente que no fui precavido en preparar mi examen. Es entonces cuando un compañero de aula se acerca y se da cuenta de lo mal que di el examen y se burla de mí. Esto me irritó profundamente de tal modo que me encolericé y traté de agredirlo". Estas formas de reaccionar que tenemos nosotros ante los diferentes tipos de situaciones, están relacionadas con nuestro temperamento.

El director de orquesta italiano Arturo Toscanini fue un escrupuloso en el respeto total de la obra y el rigor absoluto de la interpretación. Su temperamento colérico e intransigente le generó legendarias disputas con los músicos de las orquestas que dirigió.

Fue Hipócrates[2] (siglo V a.n.e.) el primero en formular una teoría acerca del temperamento. Ya desde entonces el temperamento suponía la existencia de diferencias psicológicas individuales, manifestadas en la dinámica de la actividad y la conducta.

Además, Hipócrates suponía que esas diferencias psicológicas se debían a diferencias biológicas. Creía que el predominio de alguno de los humores o líquidos corporales (sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra) conlleva a la menor o mayor manifestación de ciertos rasgos psicológicos, desde características emocionales hasta intelectuales.

---

1 Para conocer un planteamiento distinto y más reciente, revise la **teoría sistémica de la personalidad** en esta misma unidad. p. 587.

2 Hipócrates de Cos (460-377 a.n.e.): Es la figura más relevante en la historia de la medicina antigua. Consideró al encéfalo como el órgano más importante de la actividad psíquica del hombre. Intuyó la relación entre lo psicológico y lo biológico en su teoría de los temperamentos. Se le reconoce también el mérito de haber definido el concepto de enfermedad mental.

Recién a partir del siglo XIX, el concepto de temperamento restringe su significado. Para Wilhelm Wundt (considerado el padre de la psicología científica) el temperamento hace referencia a disposiciones psíquicas individuales para la expresión de **emociones**. A partir de este momento la connotación **afectivo-emocional** será el elemento central en el uso del término.

Allport (1937) plantea a su vez que el temperamento hace referencia a las cualidades primigenias del ser humano, relacionado con **aspectos hereditarios** de naturaleza emocional, el estado de ánimo que prevalece en un individuo y las fluctuaciones del mismo.

En la gran mayoría de autores el concepto de temperamento es utilizado para referirse a las características relativamente estables de la conducta emocional, que están presentes desde la infancia y tienen una fuerte determinación biológica y en muchos casos hereditaria.

Del mismo modo, existe también cierto acuerdo al vincular el temperamento con características tales como la estabilidad y fuerza con que se es capaz de mantener un determinado ritmo y tono en la realización de una actividad específica. Emotividad, reactividad, impulsividad, estabilidad, etc., hacen referencia a cualidades del temperamento.

2.1.1. Bases fisiológicas del temperamento

El temperamento depende principalmente de las diferencias individuales en la actividad del sistema nervioso, básicamente, de los procesos nerviosos de excitación e inhibición.

Existen tres propiedades de la excitación y la inhibición:

A. Fuerza

Que expresa la capacidad de trabajo, la sensibilidad para reaccionar. Una excitación fuerte se muestra, por ejemplo, en un esfuerzo constante y prolongado ante una tarea nueva, una inhibición fuerte se muestra en tareas de concentración y para contener nuestros movimientos. La debilidad de los procesos nerviosos se puede evidenciar por un rápido agotamiento.

B. Equilibrio

Interacción entre excitación-inhibición. Puede haber equilibrio o predominio de uno de ellos. El equilibrio se aprecia en el dominio de sí mismo, en tanto que el desequilibrio se expresa en la excitabilidad emocional.

C. Movilidad

Se refiere al cambio de excitación a inhibición y viceversa; esta realidad se hace notoria cuando pasamos de una actividad a otra. Cierta inercia en los procesos nerviosos de los niños les pueden ocasionar problemas en los cambios de actividad. Niños con gran movilidad, en cambio, se mantienen muy activos con los cambios frecuentes en las tareas.

Junto con las características del sistema nervioso debemos considerar también al sistema endocrino. Pensemos, por ejemplo, en el papel de las hormonas en la afectividad: la secreción de adrenalina que acompaña al miedo o la cólera, o el papel de la testosterona en el apetito sexual masculino y femenino.

Al parecer, las propiedades del sistema nervioso y los demás aspectos fisiológicos relacionados con el temperamento se pueden transformar bajo las influencias sociales de manera limitada. Sin embargo, las investigaciones en este terreno no son concluyentes.

2.1.2. Tipos de temperamento

El fisiólogo ruso Iván Pávlov, estudiando la actividad nerviosa del cerebro, (luego de múltiples experimentos con animales y seres humanos), y en función a las tres propiedades antes mencionadas de la **actividad nerviosa superior**, descubrió cuatro tipos de temperamentos que, coincidentemente, corresponden de manera aproximada a la caracterización que hiciera Hipócrates, razón por la cual decidió mantener la misma terminología.

A. Sanguíneo

Actividad nerviosa fuerte, equilibrada, móvil: el individuo es vivaz y movible, procura el cambio de actividad con frecuencia. Se adapta fácilmente a los nuevos acontecimientos reaccionando con rapidez y soporta con relativa facilidad los contratiempos.

B. Flemático

Actividad nerviosa fuerte, equilibrada. Las reacciones del individuo son lentas, con tendencia a mantenerse constante en una cierta actividad. Es poco expresivo en la manifestación de sus estados anímicos: tranquilo, inconmovible, concentrado.

C. Colérico

Actividad nerviosa fuerte y desequilibrada. El individuo tiene reacciones rápidas, explosivas y enérgicas, capaz de desplegar gran apasionamiento por alguna actividad, con tendencia a las relaciones emocionales violentas y modificaciones bruscas de sus estados de ánimo.

D. Melancólico

Actividad nerviosa débil. El individuo se ofende con facilidad, tiene tendencia a sentir profundamente, incluso los acontecimientos más insignificantes. Reacciona exteriormente con mucha debilidad. Es receptivo y subjetivo; aunque tiene grandes aptitudes y posibilidades, tiene el inconveniente de que no está dotado para el esfuerzo continuado.

2.1.3. ¿Es modificable el temperamento?

Las particularidades del temperamento no están condicionadas totalmente por la cualidades naturales o biológicas. En el hombre la experiencia social es significativa en gran medida y ejerce un efecto sobre el temperamento. Por ejemplo, normas educativas drásticas en exceso, rígidas e impositiva, pueden condicionar reacciones de sumisión y timidez incluso en individuos con temperamento fuerte. Según Ortiz (1994), el temperamento dependería, principalmente, de las relaciones afectivas que establezca la persona a lo largo de su historia personal, sobre todo en la infancia.

2.2. EL CARÁCTER

Cada uno de nosotros está expuesto, desde el nacimiento, a la influencia del medio social. De esa manera, los diferentes agentes de socialización (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación) influyen progresivamente en nuestro modo de ser.

Esa influencia se va a apreciar en nuestras relaciones con los demás. Así, cuando un amigo acude a nosotros a pedirnos ayuda y se la negamos, teniendo las condiciones para hacerlo, las personas nos van a tildar de egoístas e indiferentes.

Del mismo modo, dudamos mucho de una persona que no inspira confianza y evitamos darle mucha responsabilidad en las actividades que realizamos en grupo, porque sabemos lo desleal y deshonesto que anteriormente ha sido con nosotros. Existen situaciones muy especiales en las que a veces nuestros amigos se muestran valientes y decididos al enfrentar situaciones de amenaza y peligro. Sin embargo, otras personas a pesar de que nos estiman mucho van a escapar dejándonos solos ante el peligro, manifestando así su cobardía. Estos modos de actuar que expresan las personas son manifestaciones de su carácter.

El carácter expresa las cualidades valorativo-morales de la personalidad. La ambición de poder, por ejemplo, constituyó un rasgo característico de la personalidad de Hitler. Arriba, una escena de la parodia *El Gran Dictador*, de Charles Chaplin.

Etimológicamente, la palabra "carácter" está asociada a la impresión de un sello distintivo, pues proviene del campo del grabado; "rasgo", en cambio, proviene del campo del dibujo, muy próximo, por tanto, al anterior (ambos términos, en sentido figurado, denotan lo que es distintivo de las personas).

Desde la antigüedad hasta aproximadamente 1930, el concepto de carácter fue utilizado en el mismo sentido con que hoy utilizamos el término personalidad.

Sin embargo, con la introducción del término "personalidad" y su creciente difusión, el **concepto de carácter restringe su significado a los aspectos éticos y volitivos de la personalidad**.

El carácter suele indicar, también, una manera o estilo de comportamiento; implica, por lo tanto, comportarse de acuerdo con ciertas reglas o en contra de ellas. Así, ser egoísta, honesto, puntual, considerado, etc., hacen referencia a ciertos rasgos del carácter.

En 1937, Allport señaló que el concepto carácter conlleva la referencia de algún criterio o norma frente a la cual se compara al individuo.

El carácter se manifiesta también cuando optamos por satisfacer nuestros objetivos de cierta forma, conforme con **reglas de eficiencia** tales como: la persistencia, el cuidado, la tenacidad, la laboriosidad, etc.; o conforme a **reglas de carácter ético-social** como la honestidad, la justicia, la consideración, etc.

El carácter se revela, en consecuencia, en la forma en la que el hombre regula su conducta. De ahí que se enfatice en este aspecto ético-volitivo de la personalidad.

2.3. DIFERENCIAS ENTRE TEMPERAMENTO Y CARÁCTER

TEMPERAMENTO	CARÁCTER
• Determinado por un conjunto de características de la actividad nerviosa y endocrina. • Es el componente más estable, difícilmente modificable. • Se manifiesta en la afectividad, fuerza, equilibrio, dinámica de la actividad y las reacciones. • Condiciona la aparición de ciertos rasgos del carácter.	• Determinado por el conjunto de relaciones sociales en la actividad del sujeto. • Se modifica por la actividad social, tiende a estabilizarse. • Se manifiesta en las relaciones sociales y en el modo de realizar las actividades. Está ligado al aspecto ético-volitivo. • Regula la manifestación de algunas características del temperamento.

2.4. ¿CÓMO SE RELACIONAN EL TEMPERAMENTO Y EL CARÁCTER?

- ***El temperamento condiciona la aparición de algunos rasgos del carácter.*** Por ejemplo, el autocontrol es más difícil de formarlo en una persona de temperamento colérico que en una persona de temperamento flemático. Inversamente, la perseverancia, la constancia y la tenacidad serán más difíciles de formar en un temperamento flemático dadas las tendencias al reposo y la inactividad.

- *El carácter contribuye en la regulación de algunos rasgos del temperamento.* Así tenemos que dado, un imperativo moral, como una gran responsabilidad o tarea encomendada, debemos mantenernos concentrados en dicha tarea, pese a los impulsos del temperamento sanguíneo, a cambiar de actividad prontamente. De igual manera, el sentido de profundo respeto que sentimos hacia nuestros compañeros debe doblegar una reacción agresiva, movilizada en una persona con temperamento colérico.

3 Características de la personalidad

3.1. ESTRUCTURA

Cuando un actor de teatro sale a escena a representar una obra teatral, éste expresa en su papel sus sentimientos, ideas, actitudes y emociones. Aquí el público percibe al actor como un todo, no como un sujeto dividido en partes.

Cuando rendimos un examen no sólo pensamos y recordamos, sino que además experimentamos una especial emoción y si queremos mejorar nuestra calificación, pues también estarían involucradas nuestras metas y objetivos. Por ello, es correcto afirmar que, en esta tarea como en todas, se expresa totalmente nuestra personalidad, o dicho al revés, **nuestra personalidad se expresa como una totalidad estructurada**.

Aunque la personalidad es, en condiciones óptimas, una unidad estructurada, en determinadas situaciones de crisis o patología podemos experimentarnos disociados, como lo refleja el conocido cuadro de la pintora mexicana Frida Khalo, titulado *Las dos Fridas*.

3.2. INDIVIDUAL

En mi familia, cada uno de mis hermanos son muy diferentes entre sí. A pesar de que hemos vivido bajo la influencia del mismo ambiente familiar, mostramos cada uno de nosotros una forma muy diferente de comportarnos.

Por ejemplo, mi hermano Raúl, que es el mayor, es muy voluble, se altera con mucha facilidad. En cambio mi hermana Teresa es mucho más tranquila y estable que el resto de mis hermanos.

La palabra individual alude a la naturaleza única y característica de cada personalidad. Esta condición de singularidad de la persona significa que no hay posibilidad de que sea duplicada ni a lo largo del tiempo ni a lo ancho del espacio.

3.3. DINÁMICA

Las personas cambiamos con el tiempo. Las experiencias y los conocimientos que vamos adquiriendo nos ayudan a facilitar ese cambio. Tal es el caso de Rolando, un joven adolescente que era tímido, inseguro y con dificultad para relacionarse con los demás. En la actualidad, es un joven abogado que sobresale en su especialidad. Es una persona muy segura de sí misma y cada vez que tiene que defender a un patrocinado lo hace de una manera magistral, demostrando la facilidad que tiene para expresarse e influir en las decisiones de los jueces.

El adjetivo **dinámica** señala además que la personalidad es activa, siendo estimulada por resortes o motivos internos o por sucesos significativos del entorno; en virtud de esta actividad **la personalidad está sujeta a cambios, no es inmutable, ni estática**.

No hay dos seres iguales. Como lo expresan estos niños africanos con sus rostros pintados, cada persona es un ser único.

3.4. ESTABLE (CONSTANTE)

A pesar de la confianza que se tienen, los amigos de Eduardo saben que hacerle una broma de mal gusto no es conveniente, porque es una persona sumamente voluble que se altera con mucha facilidad y lo más prudente es abstenerse. De igual forma vamos a tener siempre la oportunidad de encontrarnos con diferentes personas, quienes a pesar del paso de los años se comportan casi del mismo modo.

El desarrollo de la personalidad supone experimentar todo un conjunto importante de cambios. Según la mitología, Narciso, enamorado del reflejo de su propio rostro, terminó convertido en la flor que ahora lleva su nombre. Sobre estas líneas, la *Metamorfosis de Narciso* de Salvador Dalí.

La personalidad es más o menos estable a lo largo del ciclo vital. Pero no es totalmente estable como señaláramos en el punto anterior, ya que puede sufrir cambios dentro de ciertos límites, si tomamos en cuenta la posibilidad, a largo plazo, de que la personalidad se desarrolle y cambie a través de los años.

El temperamento es uno de los componentes más estables de la personalidad. Si una persona es activa, dinámica, de reacciones rápidas y cambiante en sus actividades es muy probable que esos rasgos de su temperamento tiendan a mantenerse estables.

Pese al paso del tiempo y a los cambios en la apariencia externa, ciertas cualidades de nuestra personalidad se mantienen estables. En el caso del pintor holandés Vincent Van Gogh, su pasión por la pintura y su carácter retraído, por ejemplo, son rasgos que lo acompañaron hasta el final de su vida. En el gráfico apreciamos 12 de los 37 autorretratos del autor.

3.5. ORIGEN SOCIAL

Toda personalidad es producto de las relaciones sociales que mantenga; por ello podemos decir que la formación de la personalidad depende, principalmente, de la manera como el medio social ha influido sobre el individuo.

El aspecto más importante para la formación de la personalidad no es el medio físico, sino el social. El medio, conjunto de circunstancias en que se desarrollan las existencias individuales, es complemento indispensable del ser vivo. También lo es, por supuesto, del hombre, quien no es comprensible sin referencia al medio; pero, a diferencia de lo que ocurre con otros seres vivos, para los seres humanos, el medio no es sólo el medio natural, sino principalmente el medio humano, cultural y social. El ser humano no se puede explicar, totalmente, a partir de su organización biológica, porque su comportamiento y sus actitudes específicas tienen por fuente y condición esencial la sociedad. Nadie nace siendo una personalidad, nacemos siendo organismos humanos y nos vamos convirtiendo en personalidad a partir de las relaciones y experiencias sociales que vamos estableciendo a lo largo del proceso de socialización.

4 Factores de la personalidad

La personalidad humana hay que entenderla como el resultado de varios factores, entre ellos, el biológico, al cual consideramos un factor **condicionante** de nuestra personalidad, sobre el cual va a influir de manera **determinante** la sociedad trasladando experiencias y conocimientos que serán transformados en el individuo.

El ser humano nace en una sociedad, va a incorporarse a un conjunto de relaciones sociales que al influir sobre él contribuirán al desarrollo de su psiquismo y, por ende, sobre esta base va a surgir su conciencia. Como resultado tenemos un hombre capaz de darse cuenta de la realidad en que vive, capaz de transformarse a sí mismo y de contribuir también a transformar su medio social.

4.1. FACTORES BIOLÓGICOS

Este es un factor que condiciona el desarrollo de nuestra personalidad. Es sobre esta base material que el ambiente va a influir transformando al hombre en un ser social, con un psiquismo, conciencia y personalidad. Aquí, lo biológico está constituido por la estructura orgánica que hereda el individuo y que se va a expresar a través de su temperamento. Por ello, cada uno de nosotros tendrá una manera muy particular de reaccionar ante diferentes situaciones.

Deficiencia en el factor biológico de la personalidad de Stephen Hawking, aquejado de una terrible enfermedad degenerativa. Sin embargo, pese a estar en silla de ruedas, sin posibilidad de hablar y con el movimiento de apenas un par de dedos de una mano, continúa sus aportes en torno a la relatividad y los agujeros negros. Un maravilloso ejemplo del poder de la voluntad personal.

Otra forma de enfocar la importancia y la participación de los factores biológicos de la personalidad, es analizando cómo al producirse alteraciones en el funcionamiento biológico se pueden producir alteraciones en el funcionamiento de la personalidad.

Así, por ejemplo, lesiones en el lóbulo frontal ocasionan alteraciones afectivas y motivacionales, la persona se torna apática, sin iniciativas y con dificultades para tomar decisiones propias.

Se ha encontrado también en personas que sufren de esquizofrenia (una forma de psicosis, grave alteración de la personalidad) factores biológicos que predisponen la aparición de la enfermedad. Al parecer, se trata de un mal funcionamiento bioquímico, asociado a un neurotransmisor (sustancia producida por el cerebro) denominado dopamina.

4.2. FACTORES SOCIALES

Las condiciones y relaciones sociales influyen de manera determinante en el desarrollo de nuestra personalidad desde el momento en que nacemos. Los diferentes agentes de socialización (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación, etc.) han ido contribuyendo al desarrollo progresivo de ese edificio tremendo que es nuestra personalidad.

Diversas investigaciones demuestran que nuestras actividades, valoraciones, autoestima, aspiraciones, capacidades, etc., dependen principalmente de la interacción social.

El componente afectivo, aunque en su base está condicionado por el sistema nervioso, depende básicamente de las relaciones interpersonales que hayamos establecido: la relación madre-niño, la amistad, la pareja.

El componente intelectual, aunque posee un conjunto de predisposiciones anátomo-fisiológicas, está determinado, principalmente, por la estimulación ambiental y la influencia educativa y cultural.

El componente volitivo-moral está vinculado al aprendizaje de normas, la identificación con modelos, y ya en la vida adulta se evidencian con mayor claridad la importancia de las relaciones económicas y políticas que tenemos como miembros de una clase social determinada, en relación a nuestras convicciones y concepciones.

4.3. FACTORES PERSONALES

Son el resultado de la influencia del medio social sobre el sujeto y de la actividad del sujeto sobre su medio social. Están relacionados con los ideales, intereses, las aspiraciones y la autovaloración, los cuales son factores internos que de plano modifican el curso del desarrollo de la personalidad.

El ser humano no es un ente pasivo, es un agente activo en la transformación del medio y también en la transformación de sí mismo; veamos de qué manera:

- Nuestros **ideales** nos indican el curso de nuestras acciones. En algunos predominan ideales políticos, en otros religiosos o económicos. Esto influirá notablemente en las decisiones que tomemos y en las metas y planes que elaboremos.
- La **autovaloración**, la forma como cada uno se valora, influye notablemente a la hora de trazarse metas. Un adolescente con pobre autovaloración tiende a colocarse metas poco ambiciosas; uno con alta autoestima, por el contrario, aumenta el nivel de sus aspiraciones.
- Los **intereses** orientan nuestra conducta hacia determinadas actividades. Dedicar una vida al arte, la ciencia o el deporte depende de forma decisiva de nuestros intereses al igual que de nuestras capacidades.

Temperamento y personalidad

La personalidad como categoría representa subsistemas y formaciones psicológicas que expresan un conjunto de regularidades explicativas de diferentes dominios del comportamiento y la expresión humana. Estos subsistemas, que nos aproximan a una teoría psicológica integral de la personalidad, se significan por su carácter integral, derivado de los distintos niveles de unión entre sus componentes de lo afectivo y lo cognitivo, así como de la propia configuración que estos componentes adoptan ante la expresión del propio subsistema en la regulación de la conducta.

Por tanto, considerar el temperamento en el ámbito de la personalidad, implica integrarlo en subsistemas de regulación, donde su expresión dependerá del carácter total de estos subsistemas, no siendo nunca una fuerza autónoma que de forma inmediata y directa determina características psicológicas de la personalidad.

No obstante, por su estrecho vínculo con propiedades de la actividad nerviosa superior, las manifestaciones temperamentales se expresan desde muy temprano en el niño, y preceden la aparición de la personalidad.

Desde el nacimiento, el niño se desarrolla sobre la base de diferentes inclinaciones y emociones, como la sed, el hambre, el miedo, la sensación de satisfacción, fuentes de las que se manifiestan determinadas señales, las cuales actúan como excitantes internos y externos.

Todo este mundo emocional y afectivo, unido a las necesidades del niño, y en el cual continuarán apareciendo nuevas necesidades y motivos, encierra las relaciones emocionales del niño, desde la más temprana edad. Estas relaciones emocionales, sobre la base del temperamento, se diferencian nítidamente en cuanto a sus parámetros temporales de expresión, su fuerza, intensidad y estabilidad.

Esta expresión temprana del temperamento, se convierte en una fuerza que influye en la forma de relación y valoración que establecen hacia el niño las personas que lo rodean, lo cual es muy importante en el desarrollo de su personalidad.

Por tanto, podemos afirmar que el temperamento es uno de los elementos que intervienen en la manifestación de los primeros contactos sociales del niño, condicionando en buena medida sus relaciones sociales más tempranas, en las cuales comienzan a aparecer regularidades psicológicas estables que participan en el desarrollo de la personalidad.

Tener en cuenta las características del temperamento del niño llega a convertirse en una exigencia del proceso educativo en la edades más tempranas. Esto permite ofrecer al niño alternativas en sus actividades que le posibiliten manifestarse de modo adecuado según sus particularidades temperamentales.

Las influencias sociales que tempranamente se asocian a las manifestaciones temperamentales de una forma intuitiva, que puede ser positiva o negativa para el desarrollo de la personalidad del niño, deben convertirse durante el proceso educativo desde las primeras edades, en influencias sociales dirigidas, que teniendo en cuenta el temperamento, posibiliten el desarrollo óptimo de las potencialidades en crecimiento del niño.

El temperamento, además de condicionar en gran medida las influencias sociales que actúan sobre la personalidad, contribuye también a la aparición de rasgos y características psicológicas de la personalidad. Así, por ejemplo ante influencias sociales negativas o contradictorias, un niño colérico desarrolla más fácil un rasgo de agresividad manifiesta que un niño melancólico, quien encuentra, quizás, su mejor respuesta en un comportamiento tímido.

Esto de ninguna manera quiere decir que el melancólico no pueda desarrollar la agresividad, pues ello sería totalmente falso, sin embargo, desarrolla con mucha más facilidad otra forma de respuesta, pues es más propenso a ella por sus características psicológicas, entre las cuales tiene un papel significativo el temperamento.

Por supuesto, donde sí el temperamento tiene un papel decisivo es en la forma de expresión de cualquier rasgo o propiedad psicológica, así, el colérico manifestará su agresividad de una forma iracunda, excitada y activa, mientras que el melancólico la expresará tranquilo, en forma de ironía y sarcasmo.

Para evaluar cualquier rasgo o manifestación de la personalidad en cuanto a su elemento temperamental, debemos tener presente los aspectos que constituyen índices del temperamento en su forma de expresión conductual, pues ninguna característica psicológica de la personalidad es una expresión pura e inmediata del temperamento.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicología de la personalidad*. pp. 139-141.

El carácter y la actividad

El desarrollo del carácter transcurre en el proceso de la actividad dinámica del individuo y según sus acciones y su conducta.

Las condiciones sociales de desarrollo y educación en comparación con las particularidades hereditarias individuales del psiquismo determinan los rasgos del carácter no de forma directa, sino por medio de la actividad del individuo. Según las acciones y modos de actuar del hombre, teniendo condiciones sociales y características hereditarias análogas, surgen diferentes rasgos del carácter. Las diferencias en las condiciones de desarrollo y educación de los niños son infinitamente diferentes de las acciones y modos de actuar de los niños, así como las diferencias que generan en el carácter.

La peculiaridad de la actividad dinámica del niño está determinada por las particularidades de la edad. En la edad preescolar, la mayor importancia en el desarrollo del carácter la tiene la actividad del juego y precisamente el juego infantil temático, en el que el niño interpreta papeles propios, así como las relaciones entre los niños durante el juego. En la edad preescolar el mayor papel educativo es el de las tareas laborales y los pasatiempos didácticos. En los escolares la formación del carácter transcurre al comienzo primordialmente durante la actividad de los estudios, luego, en grado cada vez mayor se desplaza al trabajo manual y en los talleres escolares. Por último, en los adultos, el papel principal en la formación del carácter lo determina la actividad laboral.

Pero, para que los modos de actuar que utiliza la persona en el proceso de la actividad peculiar– individual se hagan estables y permanentes en circunstancias típicas, estas acciones deben adquirir una cualidad especial: **automatismo**. El automatismo en los modos de actuar es una consecuencia necesaria de la base fisiológica del carácter, o sea, del estado reflejo– condicional funcional, vinculado a la constitución de determinado estereotipo dinámico. Por esto es que en situaciones críticas, los actos y procederes, en los cuales se manifiesta el carácter, surgen sin meditación previa y sin vacilaciones. La persona se lanza al agua para salvar a quien se está ahogando, o se expone a quemaduras mortales por tratar de prevenir accidentes en la producción. Se pueden establecer varios mecanismos psicológicos

de tales automatismos. Uno de ellos es la costumbre. El amor al trabajo como rasgo del carácter no es posible sin el hábito del trabajo. El aseo tampoco es posible sin los hábitos correspondientes. Los hábitos se forman como resultado de la repetición frecuente de las mismas acciones. Por consiguiente, una de las condiciones fundamentales para la formación de los rasgos del carácter es la repetida y constante ejercitación de los correspondientes actos y acciones.

Sin embargo, el hábito se convierte en la base de determinados rasgos del carácter solamente si este se forma y manifiesta en determinadas actitudes conscientes hacia algo. Así, por ejemplo, haciendo trabajar al niño sistemáticamente, sancionándolo cada vez que no realiza su trabajo, se le puede educar el hábito al trabajo. Pero si el trabajo es pesar o para el niño, no le proporciona alegría alguna, o no ve en el trabajo ningún sentido, a pesar del hábito al trabajo, nosotros no podremos crear en el niño el amor al trabajo como rasgo de su carácter.

PETROVSKI, A. V. *Psicología General*, pp. 401-402.

TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

Capítulo XXIII

Objetivos

- *Conocer y evaluar críticamente las diversas propuestas teóricas que se han planteado para describir y explicar la personalidad.*
- *Formular juicios de valor reconociendo aportes y limitaciones de cada teoría.*

Introducción

A través de todo el desarrollo histórico de la humanidad, el hombre ha tratado siempre de descubrir cuáles son las causas o razones por las cuales un individuo se comporta o actúa de una manera determinada. Estas interrogantes fueron explicadas por médicos, filósofos y gente común de acuerdo a la concepción que tenían respecto del hombre.

La Psicología en sus pretensiones de dar una explicación científica de la personalidad ha formulado, bajo distintas metodologías y presupuestos teóricos, una serie de modelos del hombre como personalidad.

Todos estos planteamientos tienen en su base una concepción acerca de la naturaleza del hombre: ser determinado biológicamente, ser social en su esencia, ente regido por irracionales fuerzas inconscientes, etc.

Como en muchos casos, en la ciencia, y más aún en la Psicología, no existe unidad, sino más bien diversidad y lucha de paradigmas teóricos. Pocos terrenos, sin embargo, son tan complejos y humanamente relevantes, como aquél en el que el hombre pretende conocerse a sí mismo.

El interés por desarrollar una teoría científica de la personalidad no sólo tiene relevancia individual, sino, también, social y educativa.

1 ¿Qué son las teorías de la personalidad?

Son intentos de conocer, desde la perspectiva psicológica, la arquitectura de la personalidad. Las propuestas han sido diversas y clasificarlas es, ya en sí, problemático y no libre de omisiones. En este capítulo consideramos las teorías que gozan de mayor difusión y que han trascendido en el debate científico. Igualmente, incluimos los planteamientos del científico peruano Dr. Pedro Ortiz, de muy reciente aparición.

2 Teorías tipológicas

Este grupo de teorías clasifican las personalidades tomando en cuenta sólo algunas de sus características. No es un enfoque integral que tome en cuenta la relación dialéctica entre lo biológico y lo social. A continuación, mencionamos algunas teorías representativas de este grupo.

2.1. TEORÍA DE LOS TIPOS CONSTITUCIONALES

A veces la observación casual nos sugiere que existe alguna relación entre la forma del cuerpo y el temperamento de la persona. Tradicionalmente se asocia al individuo grueso con la alegría y la jovialidad, al fuerte con la actitud confiada y al pequeño con la agresividad y el impulso, etc., y así podríamos seguir indefinidamente. Algunas teorías han tratado de correlacionar estas dos variables.

La teoría de los tipos constitucionales sostiene que la estructura o tipo de cuerpo está correlacionada con la personalidad y el comportamiento. Algunos estereotipos, de los que hemos oído, expresan la opinión, por ejemplo, de que todos los gordos son felices, todos los delgados y frágiles son académicos y ascéticos.

Ernest Kretschmer (1888-1964): Psiquiatra alemán conocido por su clasificación de los tipos humanos. En 1921 publica su tipología con el título *La Estructura del cuerpo y del carácter*. Es creador del concepto de biotipo (tipo de personalidad basado en la constitución corporal).

2.1.1 Teoría tipológica de Kretschmer

Ernest Kretschmer formuló una de las teorías más conocidas sobre la relación entre la constitución física y el temperamento. En su práctica con enfermos mentales, observó cierta correspondencia entre la estructura física de sus pacientes y las enfermedades mentales que sufrían. Ciertos rasgos físicos parecían tener afinidad con determinadas anormalidades mentales. Las clasificó en dos grupos: esquizofrenia y ciclofrenia (psicosis maniaco-depresiva).

Kretschmer divide los tipos físicos humanos en cuatro categorías:

A. El físico pícnico

Se caracteriza por el tronco ancho, las piernas y los brazos cortos, la tendencia a la obesidad, estatura normal y redondeada, las carnes blandas, el cuello corto y macizo y las manos y pies suaves y redondeados. En la persona pícnica predomina la grasa. A ella le corresponde el temperamento ciclotímico.

B. El físico leptosómico

Caracterizado por tener el cuerpo largo y delgado, hombros estrechos, huesos finos, pecho largo y estrecho, tez pálida, nariz larga, barbilla corta y perfil anguloso. En la persona leptosómica predomina el sistema nervioso, a ella le corresponde el temperamento esquizotímico.

C. El físico atlético

Presenta estatura típica, hombros anchos, pecho amplio que se estrecha en su parte inferior, manos grandes y rudas, huesos fuertes y cutis duro. En la persona atlética predomina el sistema muscular. A ella le corresponde el temperamento viscoso.

D. El físico displástico

Forma corporal que presenta partes con desarrollo exagerado o insuficiente. Esta estructura anormal se debe en gran parte a deficiencias glandulares, tales como en el caso de enanismo, gigantismo y cretinismo. Se incluyen también formas corporales que corresponden a formas masculinas en la mujer y formas femeninas en el hombre.

De sus estudios, Kretschmer diferencia los temperamentos ciclotímico, esquizotímico y viscoso.

A. Los ciclotímicos

Se caracterizan por ser bondadosos, afectuosos, activos, entusiastas, rápidos, alegres y risueños, pero con súbitos apagamientos, explosivamente coléricos, pero sin rencor, adaptables, francos, expresivos, habladores, sociables, volubles, prácticos y realistas, objetivos, con tendencia a las generalizaciones.

B. Los esquizotímicos

Son sensibles, capaces de grandes pasiones, pero con pocas personas, prudentes, tímidos, reflexivos, serios, de humor parejo, pesimistas, irritables, rencorosos, negativos, inadaptables, reservados, retraídos, de poco hablar, insociables, perseverantes, idealistas, soñadores, subjetivos, analíticos, ven los detalles.

C. Los viscosos

Se distinguen por ser reposados, pasivos, de afectividad estable, tenaces, tranquilos, de poco hablar, de escasa imaginación y segura fuerza.

ESTRUC. CORPORAL	TEMPERAMENTO	ENFERMEDADES
Leptósomo	Esquizotímico	Esquizofrenia
Pícnico	Ciclotímico	Psicosis maniaco-depresiva
Atlético	Viscoso	Epilepsia

Kretschmer encontró que la mayor parte de esquizofrénicos eran delgados y, a su vez, que la mayor parte de pacientes con psicosis maniaco-depresiva eran gruesos.

Este investigador supuso, además, que la enfermedad mental era una prolongación patológica de rasgos psicológicos normales. De ahí que un esquizofrénico que presenta aislamiento del medio social (autismo) es la versión patológica del esquizotímico que prefiere o gusta de la soledad. El psicótico, que oscila de la exaltación maniaca al abatimiento depresivo (psicosis maniaco-depresiva) es, a su vez, la versión patológica del ciclotímico que es voluble en sus estados anímicos.

De esta manera, el planteamiento de Kretschmer correlaciona la estructura corporal con el temperamento y la enfermedad mental, como se puede apreciar en el cuadro anterior.

Así, para Kretschmer, si una persona es obesa o gordita, probablemente es una persona alegre, optimista, pero también muy voluble en sus afectos. Si la molestan sin motivo alguno, se exaspera con mucha facilidad poniéndose muy tensa e irritada.

En cambio si es alta, delgada, de perfil anguloso, probablemente es tímida, poco sociable o pesimista.

En el caso de que sea una persona de estructura corporal muscularmente bien desarrollada probablemente sea una persona reposada, tranquila y de muy escasa imaginación. En cambio, si es una persona que no tiene una estructura corporal adecuada, de formas muy discordantes, será difícil saber cómo es su temperamento.

La crítica que podemos hacerle a Kretschmer es que, desde su perspectiva, para definir la personalidad de un individuo tenemos que tomar en cuenta solamente su tipo de estructura corporal.

A su vez, Kretschmer no tomó en cuenta la influencia de los factores sociales en la formación de nuestra personalidad. Además basó sus planteamientos sólo a partir de estudios de anormalidades, tomando en cuenta una muestra estadísticamente muy reducida.

Incluso, se puede añadir que Kretschmer no consideró la edad de sus pacientes como una variable importante. Se sabe que la esquizofrenia es una enfermedad de inicio temprano, es decir, los esquizofrénicos son personas jóvenes, por lo general. Además las personas jóvenes suelen ser más delgadas (leptosómicas) que las personas adultas. Al contrario, la edad de los pacientes con psicosis maniaco-depresiva en promedio suele ser mayor que la de los esquizofrénicos y, como sabemos, las personas adultas suelen ser más gruesas (pícnicas) que las personas jóvenes.

2.1.2. Teoría tipológica de Sheldon

William Sheldon decía que es antigua la idea de que la estructura determina en cierta forma la función. Frente a este supuesto, es más bien sorprendente, al entender de Sheldon, que en el pasado se haya visto tan poca relación entre la forma del hombre y la manera en que se comporta.

Desde 1924, William H. Sheldon, psicólogo y psiquiatra estadounidense, exploró el problema de la relación entre la estructura corporal y el temperamento. Advirtiendo que la desventaja de las teorías anteriores consistía en suponer categorías limitadas, imprecisas, Sheldon formula el concepto de **dimensiones de variación**, teniendo en cuenta los diferentes grados en que los rasgos físicos y temperamentales pueden manifestarse en distintos individuos.

En función a ello elaboró una clasificación, considerando el predominio de uno de los tres componentes somáticos que derivan de las tres capas embrionarias: el endodermo, el mesodermo y el ectodermo.

A. Los endomorfos

Sus vísceras son macizas y muy desarrolladas, mientras que las estructuras somáticas, como los músculos y huesos, se caracterizan por su debilidad y pobre desarrollo. Tienen una baja gravedad específica, pudiendo flotar en el agua. Frecuentemente son gruesos, de redondez blanduzca, predominando el sistema digestivo. Les corresponde el tipo pícnico, según Kretschmer.

B. Los mesomorfos

En ellos predominan los sistemas muscular y óseo, tienen una elevada gravedad específica. Los vasos sanguíneos, especialmente las arterias, son anchos. La piel es gruesa, con poros grandes, se distinguen por su rectitud y robustez. Les corresponde el físico atlético, según Kretschmer.

C. Los ectomorfos

Lo frágil y lineal los caracteriza. El pecho es plano y el cuerpo, generalmente, es delicado. Las estructuras viscerales y somáticas presentan muy poco desarrollo. Extremidades largas y delgadas con huesos delicados. Los tejidos sensoriales y el sistema nervioso están excesivamente expuestos al mundo externo. Le corresponde el tipo leptosómico de Kretschmer.

El próximo paso de Sheldon fue determinar la correspondencia de cada uno de estos tipos corporales con los factores temperamentales, con lo cual llegó a definir tres grupos de componentes temperamentales:

A. Viscerotonía

Relajación de la postura y el movimiento, amor a la comodidad física, reacción lenta, afición a la comida, preferencia por comer en compañía de otros, buena digestión, afición a la ceremonia, cortés, gusto de estar con la gente, actitud amistosa sin discriminación, necesidad de afecto y aprobación, conocimiento de la gente e inclinación hacia la tertulia y la chismería, tono emocional constante y uniforme, tolerancia, complacencia, sueño profundo, falta de iniciativa y entusiasmo en la acción, comunicación de sentimientos con facilidad y soltura, sociabilidad y relajación bajo los efectos del alcohol, necesidad de tener gente en torno a sí en momentos de apuro, buenas relaciones con los niños y los familiares.

B. Somatotonía

Movimiento y postura enfáticas y firmes, amor por las aventuras físicas, energía, necesidad de ejercicios que resulten en satisfacción, hambre de poder, afición a correr riesgos, arrojo, valentía, agresividad en la competencia. Dureza o insensibilidad, claustrofobia, empedernimiento y ausencia de remilgo o escrúpulo, voz fuerte y sin restricción, indiferencia espartana ante el dolor. Ruido y estrépito en los movimientos y en todas las actividades, apariencia más vieja y madura de lo que realmente es, falta de inhibiciones y de excesiva conciencia de sí mismo, agresividad bajo los efectos del alcohol, necesidad de acción al afrontar un problema o conflicto, interés en los objetivos y actividades de la juventud.

C. Cerebrotonía

Tensión en la postura y el movimiento, trastornos estomacales, reacciones violentas a las picaduras de insectos y resistencia a las enfermedades contagiosas y a las infecciones. Reacciones rápidas, inclinación hacia el aislamiento, intensidad mental, hiperatención y recelo excesivo, tendencia a esconder los sentimientos y a restringir las emociones. Movimientos excesivamente conscientes de los ojos y de la cara, sociofobia o miedo a la gente, actitudes sociales inhibidas, resistencia a los hábitos y a la rutina, prefiriendo los lugares pequeños, actitudes y sentimientos difíciles de predecir, reticencia y silencio. Gran sensibilidad al dolor, malos hábitos de sueño y cansancio crónico, apariencia más joven de lo que es, vida mental intensa y secreta, separación de la realidad, resistencia al alcohol y a otras drogas deprimentes, necesidad de la soledad cuando se encara una dificultad, interés en las últimas etapas de la vida, en la creencia que durante ella se vive más feliz.

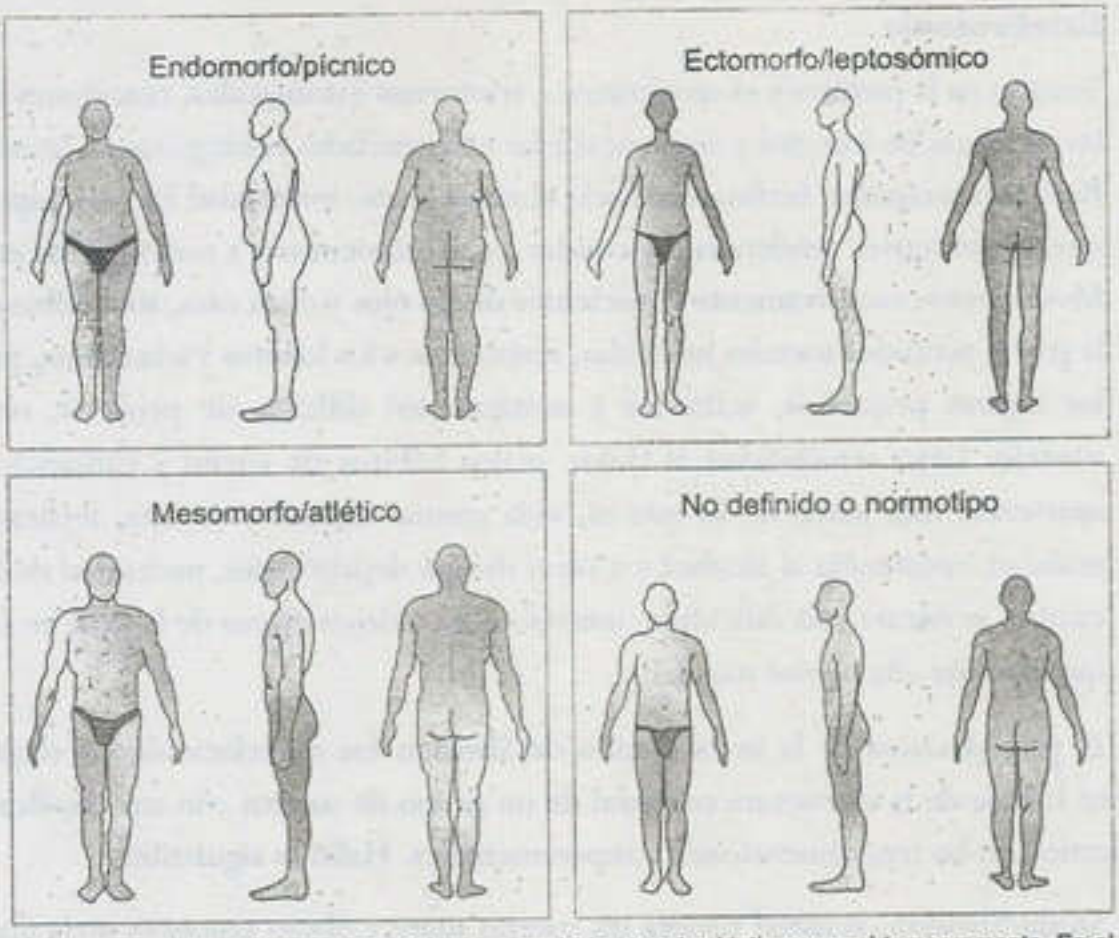
El paso decisivo de la investigación de Sheldon fue correlacionar las clasificaciones sobre la base de la estructura corporal de un grupo de sujetos con sus clasificaciones de acuerdo con las tres dimensiones temperamentales. Halló lo siguiente:

Según Sheldon, si usted tuviera un cuerpo suave y obeso entonces sería una persona alegre, sociable, que busca ser aceptada por otras personas. Además, sería una persona a la que le gustaría comer bien y gustar de las comodidades.

En cambio, si hubiera nacido con un cuerpo desarrollado muscularmente y resistente, se expresaría como una persona muy combativa y audaz con ambición de poder e indiferente al dolor.

En el caso de que tuviera un cuerpo delgado y frágil sería una persona interesada en sus ocupaciones académicas, sus sentimientos y emociones no serían expresados con mucha facilidad y tendría necesidad de soledad cuando se encontrara en dificultades.

CAPA EMBRIONARIA	SOMATOTIPO	TEMPERAMENTO
Endodermo	Endomorfo	Viscerotónico
Mesodermo	Mesomorfo	Somatotónico
Ectodermo	Ectomorfo	Cerebrotónico



Biotipos. Tanto Kretschemer como Sheldon correlacionaron los biotipos con el temperamento. En el gráfico, los biotipos con las categorías usadas por cada autor.

2.2. TEORÍA DE LOS TIPOS PSICOLÓGICOS

2.2.1 La teoría de Carl Jung

Para Jung, el aspecto más importante de la personalidad es la afectividad. Ésta puede orientarse hacia uno de dos polos: el mundo o el yo. Si prima la orientación hacia el mundo tenemos al tipo **extrovertido**. Si prima la orientación hacia el yo, se configura la **introversión**.

Así que el criterio más importante para diferenciar a las personas, al entender de Jung, es la orientación de su afectividad. Esta afectividad es la que Jung denomina **libido**. Aunque en la teoría de Freud, libido es energía sexual, en Jung es energía afectiva, afectividad en el sentido más amplio.

Carl Gustav Jung (nació el 26 de julio de 1875 en Kesswil, Cantón de Turgovia, Suiza; murió el 6 de junio 1961 en Küsnacht, Cantón de Zürich, id.) fue un médico psiquiatra, psicólogo y ensayista suizo, figura clave en la etapa inicial del psicoanálisis; posteriormente, fundador de la escuela de Psicología Analítica.

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

Al igual que otros autores, Jung elabora su teoría a partir del estudio de patologías. Así, un histérico tendría una tendencia exagerada hacia el mundo exterior manifestando su emotividad de forma extrema. Al contrario, un esquizofrénico muestra un ensimismamiento, aislándose del medio exterior, reflejándose patológicamente sobre sí mismo y mostrando una apatía extrema (extraversión extrema: histeria; introversión extrema: esquizofrenia).

Las personas extrovertidas con frecuencia buscan experimentar emociones intensas. La práctica de cierto tipo de deportes peligrosos en las que incluso pueden experimentar lesiones físicas, son comunes en estos buscadores de sensaciones.

Pero, ¿qué son la introversión y la extroversión?

En palabras del propio Jung:

Introversión: Es el movimiento del interés del objeto al sujeto y sobre sus propios procesos psicológicos. El sujeto es el centro de todos los intereses.

Extraversión: Es el movimiento del interés hacia el objeto. El objeto actúa magnéticamente sobre las tendencias del sujeto, las atrae sobre sí.

¿Cuáles son las características que permiten identificar a cada uno de ellos?

La persona extrovertida tiene las siguientes características:

- Preferencia por la participación en el mundo de la realidad objetiva (social) y en los asuntos prácticos.
- Realismo como nota predominante en el trabajo y en la comunicación.
- Poca delicadeza en los matices de la vida afectiva.
- Expresión natural y espontánea de las emociones.
- Poca atención a los fracasos y solución de los conflictos mediante la acción.
- Ausencia de excesivo autoanálisis y de crítica propia prolongada.
- Independencia relativa de las opiniones ajenas.
- Rudeza mental y perspectiva pragmática.

La persona introvertida exalta su mundo interior, "se vuelve a su intimidad y no busca los valores superiores en el dominio de los objetos, sino en la propia vida interior". Se caracteriza por:

- Preferencia por el mundo imaginario, que es rico y creador.
- Producción y expresión matizada de sentimientos subjetivos, polarización hacia el yo en lugar de hacia los demás.
- Delicadeza general de los sentimientos.
- Tendencia a no expresar las emociones inmediatamente, sino a retardar su expresión o a variarla de modo poco usual.
- Muy poca solución externa de los conflictos. Tendencia a interiorizar y reaccionar mediante la fantasía.
- Excesivo autoanálisis y crítica propia prolongada.
- Sensibilidad a la crítica, las experiencias personales se retienen en la mente por más tiempo, especialmente aquéllas que implican alabanza o inculpación.
- Puntillosidad en cuanto a tomarlo todo en forma personal y subjetiva.
- Blandura mental y perspectiva idealista.

¿Por qué algunas personas son introvertidas y otras extrovertidas?

Según Jung, estas dos tendencias no se deben a una actitud consciente intencionalmente elegida. Existiría más bien una tendencia instintiva inconsciente determinando nuestro tipo de personalidad. Dado que la causa es biológica, cualquier intento de contravenir esta tendencia natural de nuestra personalidad acabaría en neurosis con un agotamiento fisiológico notable de nuestro cuerpo que sólo se curaría "resucitando" la tendencia natural.

3 Teoría de los rasgos

Una muchacha inicia espontáneamente una conversación con un desconocido, en ciertas reuniones con sus amigas se muestra muy locuaz, sin ningún temor participa en clase y se incomoda si tiene que comer sin compañía. En estas acciones se expresa un rasgo de su personalidad al que podríamos denominar como **sociabilidad**.

Una diversidad de conductas pueden considerarse expresión de un mismo rasgo de la personalidad. La idea de que existen conjuntos de conductas equivalentes que se manifestarán ante situaciones equivalentes es la idea central de las teorías de los rasgos.

Así, el rasgo "aversión al fútbol" se expresaría evitando conversar del tema, criticando a quienes lo hacen, cambiando de canal al transmitir un partido de fútbol, desechando la parte del diario que trata de fútbol, etc. Estas conductas son, por ello, equivalentes y se desencadenan ante estímulos también equivalentes: propagandas, programas deportivos, eventos futbolísticos, barristas, noticias, etc.

Un rasgo puede caracterizarse, por tanto, como una unidad de la personalidad que determina un modo estable y peculiar de reaccionar. Para las teorías de los rasgos, la personalidad puede ser definida justamente como un sistema de rasgos. El rasgo se convierte de esta manera en la unidad de investigación de la personalidad. Pasemos ahora a detallar dos de las teorías de los rasgos más conocidas, la de Gordon Allport y la de R. B. Cattell.

3.1. TEORÍA DE LOS RASGOS POR GORDON ALLPORT

Según Allport[1], los seres humanos tenemos dos niveles de funcionamiento: uno que está ligado al proceso de satisfacción de nuestras necesidades biológicas al que Allport denomina **funcionamiento oportunista** y otro que está vinculado al funcionamiento del ego al que denomina **funcionamiento propiado**.

Veamos las diferencias de estas dos tendencias de la personalidad:

El funcionamiento oportunista, es la tendencia a la supervivencia biológica a través de la satisfacción de necesidades primarias.

El funcionamiento propiado (*proprium*) está al servicio del desarrollo superior del individuo, lo impulsa hacia el futuro; incluye los aspectos que son más esenciales para una persona y está ligada por ello al sentido de la vida.

Este funcionamiento propiado es el aspecto más importante para entender la conducta humana. Involucra aspectos como la identidad personal, la autoestima, las aspiraciones, etc.

Ahora, cuando el *proprium* se desarrolla, se van desarrollando también en nosotros rasgos personales que le dan un carácter peculiar y consistencia a nuestra conducta.

3.1.1. Rasgos comunes

Son disposiciones presentes en una cultura que todos reconocen y nombran. En nuestra cultura diferenciamos al conservador del liberal o a la persona de izquierda o de derecha y entendemos perfectamente a qué se refiere. Sin embargo, ¿habrían tenido algún sentido estas descripciones en la Edad Media?

3.1.2. Las disposiciones o rasgos personales

No hay dos personas iguales, no hay dos individuos que respondan de la misma manera, aunque las situaciones sean las mismas. Los rasgos en un individuo concreto, real, nunca son idénticos a los de otro. Así, por ejemplo, la reacción agresiva puede variar infinitamente si comparamos los matices personales en la expresión de dicho rasgo.

[1] Gordon W. Allport (1897-1967). Doctorado en Filosofía, especializado en Psicología, reveló tempranamente la vocación ética y social que caracterizaría su concepción de la personalidad. Son importantes sus escritos sobre personalidad, psicología social, religión y ética. Gran parte de su teoría de la personalidad se basó en observaciones de individuos excelentes, capaces y dotados.

Algunos recurrirán a la agresión física; otros, a la verbal; algunos elegirán insultos; otros, ironías muy elaboradas, en ciertos casos se recurrirá al silencio como forma de expresar hostilidad, en otros se desplazará la agresión contra los animales, o las cosas, y así por el estilo.

Todo rasgo encarnado en un individuo será, por ello, siempre un rasgo personal. Allport diferencia tres tipos de rasgos personales:

A. Rasgos cardinales

Son aquellos que prácticamente definen la vida y la personalidad de alguien. Impregnan todo lo que piensa, siente y hace una persona. Alguien que dedica su vida a la búsqueda de fama, fortuna o poder ejemplificaría este tipo de rasgo. A menudo describimos a personajes históricos en función de sus rasgos cardinales: Juana de Arco (autosacrificio), el Marqués de Sade (sadismo), Nicolás Maquiavelo (crueldad política), José Carlos Mariátegui (pasión política), etc.

Según Allport, son relativamente pocas las personas que desarrollan un rasgo cardinal.

El psicólogo norteamericano Gordon Allport realizó estudios biográficos de ciertos personajes célebres de la historia. A partir de ello, propuso la existencia del rasgo cardinal. El polémico y extravagante pintor Salvador Dalí es un claro ejemplo de ello.

B. Rasgos centrales

No necesitamos todos los rasgos registrados en un diccionario para describir adecuadamente la personalidad, basta con un número limitado de ellos para obtener una caracterización razonablemente completa. Por ejemplo, la primera característica sobre un amigo puede ser que es "atento con los demás", se puede agregar más información al decir que es "vivaz y extrovertido" o "tímido y callado", etc. Allport señala que basta con poco más de siete rasgos para describir los atributos centrales de una persona.

Por ejemplo, Jaime es casado. Él es una persona tranquila, poco sociable, no le gusta mucho ir a fiestas; en comparación a su esposa, es más sumiso y dependiente. En cambio, ella tiene más iniciativa, es muy sociable y muestra mayor dominancia. Pues bien, **los rasgos centrales son aquéllos que por su frecuencia en la actividad del sujeto nos permiten definir su personalidad**. Nosotros podemos describir la personalidad de un sujeto en función de sus rasgos centrales. Mientras que toda persona posee rasgos centrales, sólo algunas poseen rasgos cardinales.

C. Rasgos secundarios

Son los menos frecuentes y los menos importantes para comprender la dinámica de la personalidad. Incluyen actitudes específicas y preferencias, como el tipo de música (en tanto pasatiempo menor) o alimentos que a uno le gustan. Incluyen también reacciones circunstanciales muy particulares.

Por ejemplo, una persona se enfada cuando se le intenta hacer cosquillas. A algunas personas les gusta la comida vegetariana y a otras les agrada las carnes a la parrilla.

Ahora, según lo explicado, trate de poner en práctica esta teoría, identificando el tipo de rasgo que se expresa en el siguiente párrafo, tomado de los *Siete ensayos* del Amauta José Carlos Mariátegui:

Muchos proyectos de libros visitan mi vigilia, pero sé por anticipado que sólo realizaré los que un imperioso mandato vital me ordene. Mi pensamiento y mi vida constituyen una sola cosa, un único proceso y si algún mérito espero y reclamo que me sea reconocido es el de también conforme un principio de Nietzsche, meter toda mi sangre en mis ideas.

... Otra vez repito que no soy un crítico imparcial y objetivo. Mis juicios se nutren de mis ideales, de mis sentimientos, de mis pasiones.

3.2. TEORÍA DE LOS RASGOS POR RAYMOND B. CATTELL

Este psicólogo recurrió a un procedimiento matemático para estudiar e identificar los rasgos de personalidad. Este procedimiento matemático se denomina "análisis factorial". La investigación realizada por Cattell se efectuó, en sentido general, de la siguiente forma:

- Su punto de partida fueron los 4500 términos que describen rasgos tomados del diccionario de Allport, elaborado en 1936.
- Eliminando aquellos que eran sinónimos los redujo a 171 rasgos que aparecían por parejas de opuestos. Tras una mayor reagrupación se redujeron a 35.
- Alrededor de 200 personas adultas fueron examinadas conforme estos 35 rasgos.

Raymond Cattell (1860-1944). La teoría de la personalidad de Raymond B. Cattell está fundada en la técnica estadística del análisis factorial y sirve de puente de unión entre las teorías clínicas y las experimentales.

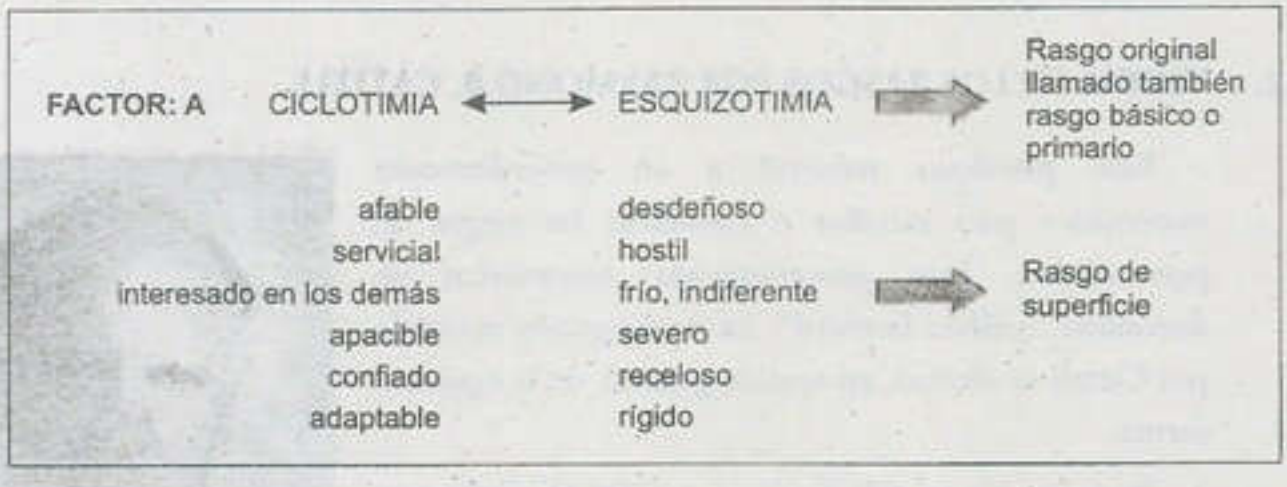
- Los resultados fueron correlacionados, es decir, se analizó qué tipos de conductas variaban en la misma dirección (por ejemplo, si un grupo de personas es altamente servicial y, a la vez, altamente confiado, estos dos elementos covarían, es decir, están correlacionados).
- Los elementos correlacionados se agrupan en un factor que los unifique. Se encuentran 12 de estos factores y posteriormente cuatro factores más.
- Cattell concluye que existen 16 factores básicos o rasgos básicos que constituyen la estructura de la personalidad.

3.2.1. Rasgos superficiales y rasgos originales

Cattell denomina a estos 16 factores, hallados mediante el análisis factorial, rasgos originales (*source-traits*) en oposición de rasgos de superficie (*surface - traits*) que son, simplemente, fruto de la observación y de la descripción directa.

Tomemos uno de los factores de Cattell para explicar esta diferencia.

Como puede apreciarse en el cuadro, en el análisis factorial se entiende que esta larga lista de rasgos de superficie son expresión de un mismo rasgo original o factor de personalidad.



3.2.2. Ergs-Metaergs

Haciendo posteriormente un análisis de las motivaciones con el mismo método del análisis factorial, Cattell descubre una serie de fuentes de motivación o estructuras dinámicas a las que denomina **Ergs**. Recuérdese que lo dinámico, lo motivacional, se entiende como energía que impulsa la conducta, y en este estudio coincide, entre otros investigadores, con Freud, al encontrar como Ergs, el instinto sexual, la búsqueda de descanso y protección, la ansiedad o temor, la tendencia a explorar, etc.

De la misma forma descubre la existencia de actitudes motivacionales del yo consciente a las que denomina **Metaergs** y que engloban una serie de sentimientos e intereses en las que figuran, por ejemplo, la autoestima, el sentimiento religioso, la carrera profesional, el deporte, los juegos, el sentimiento de patriotismo, etc.

Nótese que mientras los **Ergs** incluyen impulsos biológicos innatos, los **Metaergs** incluyen más bien actitudes aprendidas, adquiridas en la interacción cultural.

En las pretensiones de Cattell, su teoría debe convertirse con este análisis en un "psicoanálisis cuantitativo".

4 Teoría sistemática de la personalidad

Esta teoría fue planteada por el doctor Pedro Ortiz Cabanillas[2]. Desde una perspectiva dialéctica (sistémica-evolutiva), Ortiz diferencia organismos, psiquismos y personas. Al primer grupo pertenecen los animales inferiores, que no poseen actividad psíquica; en el segundo grupo se encuentran los animales superiores (por ejemplo, un chimpancé), que poseen actividad psíquica "no consciente" (inteligencia práctica, reacciones emocionales, etc.), y en el tercer grupo se encuentra el ser humano, que posee actividad psíquica consciente de naturaleza social (por ejemplo, el pensamiento abstracto, los sentimientos, la voluntad, etc.).

Según el modelo del doctor Ortiz, la personalidad es un sistema formado por tres componentes: temperamento, intelecto y carácter. Veamos con algún detalle las características de estos tres componentes.

4.1. TEMPERAMENTO

Está organizado desde el componente afectivo-emotivo de la conciencia. Internamente (a nivel psíquico) está constituido por lo que, tradicionalmente, se conoce con el nombre de sentimientos, pasiones y otras disposiciones afectivas. Externamente se manifiesta a través de gestos (fruncir el ceño, llorar, reír, etc.). Se organiza a partir de la actividad visceral y genital y en base a la información afectiva, interiorizada en el curso de las relaciones interpersonales (por ejemplo, la relación madre-niño, las amistades, la pareja). Es el componente fundamental de la personalidad, se estructura en las primeras etapas del desarrollo.

[2] El médico neurólogo peruano Dr. Pedro Ortiz Cabanillas, ha propuesto recientemente una teoría de la personalidad, integrando perspectivas de diversas ciencias como la Biología, la Neurología y la Psicología. Entre sus obras, tenemos: *El sistema de la personalidad* (1994) y *La formación de la personalidad* (1997).

4.2. INTELECTO

Está organizado desde el componente cognitivo-productivo. A nivel psíquico constituye el conjunto de la información cognitiva, existente bajo la forma de conceptos e imágenes. A partir de dicha información se organiza la actividad productiva manifestada en forma de habilidades y destrezas (por ejemplo, hablar, escribir, operar matemáticamente, ejecutar una tarea, efectuar una jugada, manipular un juguete, construir una herramienta, elaborar una teoría). Su punto de partida se encuentra en la información generada a partir de la piel, órganos de los sentidos, aparato muscular. Sobre esta información se asimila la información cognitiva cultural aprendida socialmente (en la escuela, en el trabajo).

4.3. CARÁCTER

Psicológicamente, se constituye a partir de la información conativo-volitiva que involucran las actitudes, motivaciones, reglas de decisión moral, es decir, la información ética vinculada a la ideología, posición de clase, concepción del mundo, de la vida, el trabajo y la sociedad. Integra los dos componentes anteriores. Es el último en desarrollarse y se expresa en el comportamiento moral y político de la persona sobre la base de decisiones conscientes y valorativas que expresan, en última instancia, las relaciones económicas entre las clases sociales.

Constituye igualmente un aspecto importante de la teoría de Ortiz sus planteamientos en torno a la base cortical que procesa y codifica la información de cada sistema psíquico. Por tanto, según Ortiz, existen tres grandes unidades funcionales en el neocórtex cerebral correspondientes a los tres sistemas psíquicos de la personalidad.

Con este planteamiento se pueden dar respuestas satisfactorias a una serie de preguntas que giran en torno a la personalidad: la relación mente-cerebro, la formación de la personalidad, la relación personalidad-sociedad, la aparición de "patologías" en la evolución de la personalidad, etc.

Pero igualmente deja abiertas otras fructíferas interrogantes. ¿En qué medida la educación incide en la velocidad del proceso evolutivo de la personalidad? ¿Cuál es el motor principal en el desarrollo de la personalidad? ¿Qué transformaciones esenciales se darían en el ser humano ante una transformación esencial de la sociedad? ¿Es modificable la configuración cerebral de la actividad psíquica en el hombre?

5 PSICOANÁLISIS

Fundado por Sigmund Freud, el Psicoanálisis es un sistema psicológico que ha trascendido las fronteras de nuestra disciplina y ha tenido una significativa influencia en los diversos ámbitos de la cultura occidental. El Psicoanálisis no sólo explica los estados psíquicos de la personalidad

sana y los trastornos que ésta sufre, sino también pretende explicar todos los acontecimientos históricos y fenómenos sociales como manifestación de fuerzas inconscientes o impulsos instintivos, olvidando las condiciones materiales que históricamente determinan la moral, el Estado, la religión y la mentalidad de la gente. A continuación, los planteamientos más importantes del Psicoanálisis.

5.1. DEFINICIÓN

Definir el Psicoanálisis no es simple, debido a las múltiples funciones y aportes que tiene. Así, se le puede definir como:

5.1.1. Teoría de la personalidad

Conjunto de principios y conceptos que pretenden describir y explicar la estructura y génesis de la personalidad.

5.1.2. Método de investigación

Procedimiento para conocer "un sector psicológico que, por lo regular, no se puede investigar de otra manera" (Russo, 1965). Según lo anterior, se hace referencia al estudio del inconsciente.

5.1.3. Técnica terapéutica

El Psicoanálisis, en su aplicación terapéutica, permite resolver problemas mentales, abocándose principalmente al tratamiento de la neurosis.

Fotografía titulada por su autor (Miguel Arana) "El Psicoanálisis". Muy cargada de simbolismo, expresa las fuerzas inconscientes y las pulsiones instintivas que existen según esta teoría en la personalidad del hombre.

5.2. DESARROLLO TEÓRICO

5.2.1. El primer enfoque

Freud realizó el intento de establecer una topografía de la mente mediante la división de sus contenidos y operaciones sobre la base de que fueran o no conscientes (Freud, 1913). En esta formulación distinguió tres sistemas mentales o instancias psíquicas que denominó de la siguiente manera:

A. Consciente

Es aquella parte de la vida mental por la cual nos enteramos en dónde estamos, qué hacemos y quiénes somos. Cuando ocurre algún acontecimiento nos damos cuenta de ello y podemos dirigir intencionalmente nuestra atención hacia dicho evento; nuestros sentidos nos transmiten dicha información y podemos interpretar adecuadamente sus impulsos internos y responder externamente a una demanda hecha (por ejemplo, guiñar, pestañear, mover el cuerpo, etc.).

B. Preconsciente

Viene a ser el estado mental que está integrado por contenidos que, sin mucho esfuerzo, pueden pasar a la conciencia, como por ejemplo, lo más importante que nos ocurrió durante el día o quizás las palabras de nuestro idioma. Además de los conocimientos y hábitos que podemos fácilmente manejar.

C. Inconsciente

Es el almacén mental donde la mente conserva todo lo que el hombre ha vivido y que no está regido por regla alguna, en él también se encuentran los instintos biológicos heredados filogenéticamente (de especie), así como también las experiencias que han sido reprimidas a lo largo de la vida. "A diferencia de la zona preconsciente, la capa más profunda del inconsciente es menos accesible y puede no hacerse consciente nunca". (Wolman, 1965).

A pesar de que es difícil acceder directamente al inconsciente, éste se expresa en algunas manifestaciones que hacen ver su existencia, éstas son:

1. **Actos fallidos.** También conocidos como parapraxias, vienen a ser aquellos errores u olvidos que se cometen en nuestra vida cotidiana siendo motivados por deseos o impulsos inconscientes. Cuando cometemos un error al hablar, dicho acto fallido se denomina *lapsus linguae*; en cambio, cuando el error lo cometemos al escribir estamos frente a un *lapsus cálami*.

   Ejemplos

   - Federico cada vez que llega a la casa de algunos familiares saluda a todos, pero siempre se olvida de saludar a su cuñada, que le sabe muchos secretos escabrosos.
   - Cuando su flojo esposo se queda dormido, a doña Isabel siempre se le caen las cosas y con ello hace ruido.
   - Luis siempre se olvida de pagar las deudas que tiene. ¿Por qué será?
   - Al escribir una carta, María, que últimamente ha estado preocupada por la posibilidad de estar embarazada, escribe la palabra "aborto" en vez de "absorto".

2. **Sueño.** Mientras dormimos aparecen imágenes o fantasías que expresan satisfacción a deseos o impulsos inconscientes. Por ejemplo, un niño le dice a su mamá: "Soñé que el nene se iba". Por supuesto, esto tiene como contenido latente la envidia que siente por su hermanito.

Según Freud, nuestros sueños simbolizan deseos inconscientes. La serpiente ha sido considerada, tradicionalmente, como símbolo fálico (es decir, representación de los genitales masculinos).

3. **Síntomas conversivos.** Son fenómenos en los cuales el sujeto convierte preocupaciones, ansiedades o molestias psicológicas en síntomas físicos.

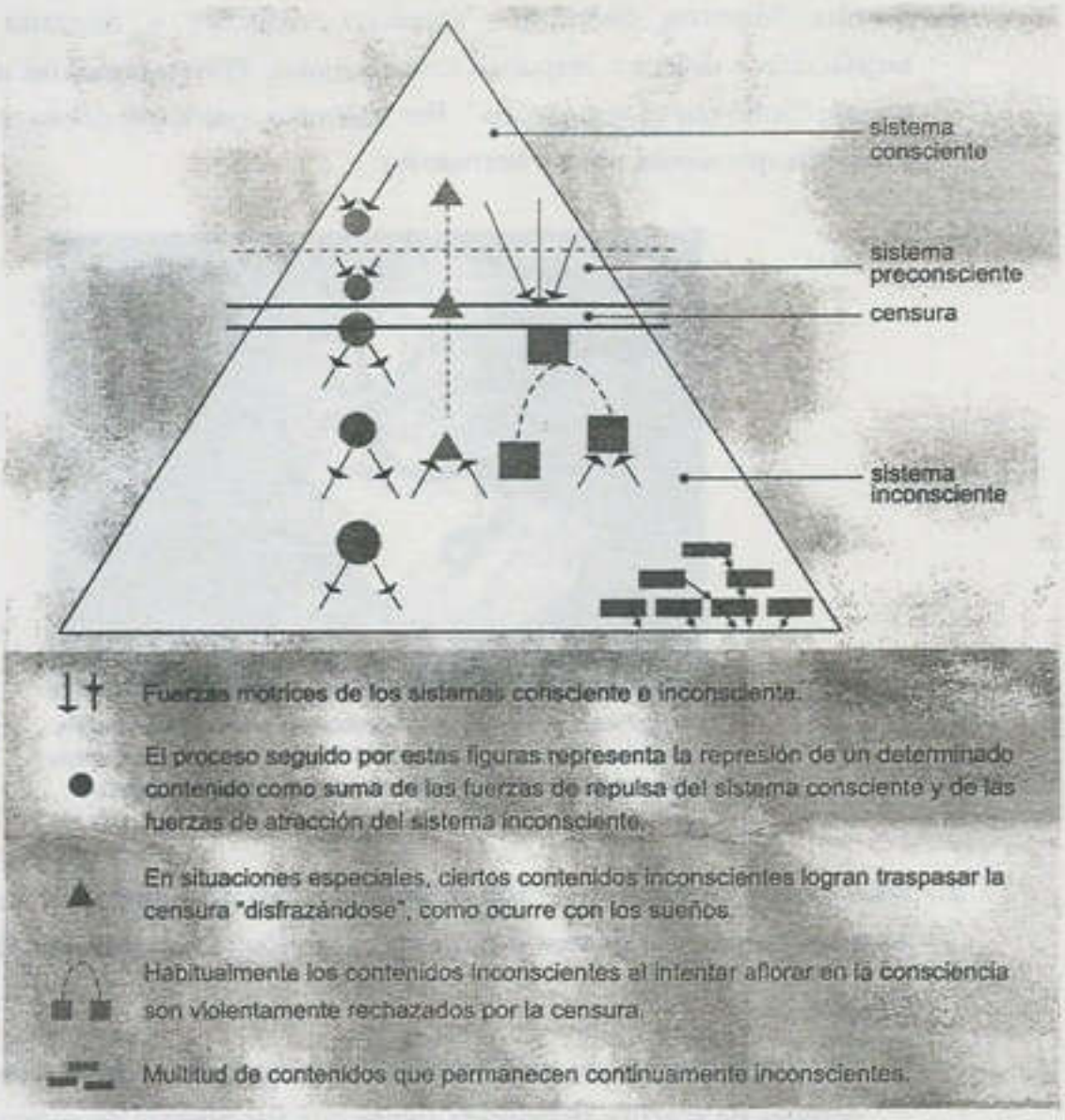
Ejemplos

- Una anciana nota que sus hijos se van y forman cada uno su propia familia, ella después de sentirse deprimida siente que sus piernas no se mueven.
- Un sujeto, al notar que su novia pierde interés por él, queda temporalmente con ceguera (aunque no existe causa biológica para ello).

4. **Hipnosis.** Técnica utilizada para provocar un estado de semiinconsciencia, en el que un sujeto es capaz de recordar algo que despierto no lo haría, o recibir ciertas instrucciones que realizará después de dicho estado.

Ejemplos

- Un neurótico durante el estado hipnótico comienza a revivir la experiencia traumática que lo llevó a tener dicha enfermedad.
- Un psicoanalista durante el estado hipnótico de su paciente le dice a éste que al despertar cierre la puerta, él lo hace estando ya consciente, pero cuando se le pregunta: ¿Por qué lo hizo?, el paciente dice no saber.



5.2.2. El segundo enfoque

Al aumentar la comprensión de Freud en torno al funcionamiento de la personalidad, se dio cuenta de que en la explicación del primer esquema, los contenidos no eran tan dinámicos como parece ser realmente el psiquismo. Esto lo llevó a la formulación de un segundo esquema con agentes mentales más dinámicos.

Esta teoría, la segunda que publicó, se suele conocer como **hipótesis estructural**, para distinguirla del enfoque anterior llamado **hipótesis topográfica**.

La hipótesis estructural intenta agrupar en estructuras, procesos y contenidos mentales que estén relacionados por su función. Cada una de las estructuras o agentes mentales que Freud propuso en su nueva teoría es, en realidad, un grupo de procesos y contenidos mentales que están relacionados unos con otros funcionalmente. Dichas estructuras son las siguientes:

A. El Ello o Id

Agente mental que abarca las representaciones psíquicas de los impulsos (instintos). El **ello** se caracteriza por ser innato, egoísta (porque sólo busca satisfacción a sus impulsos) e ignorante (porque al venir todos con un **ello** al mundo, todos desconocemos dónde estamos y quiénes somos). Se basa en el **principio del placer**, ya que busca satisfacer sus impulsos de manera inmediata. Hay que tener en cuenta que los impulsos o instintos pueden ser:

- De vida o de eros: aquéllos cuya satisfacción contribuye a la sobrevivencia del ser humano. Así tenemos: el hambre, la sed (si no se satisface, provocaría la eliminación del individuo), el instinto sexual (si no se satisface por toda la especie humana, provocaría su extinción).
- De muerte o de tánatos: son instintos cuya satisfacción tiende a provocar la destrucción del ser humano. Por ejemplo: las guerras, los crímenes, el suicidio, etc.

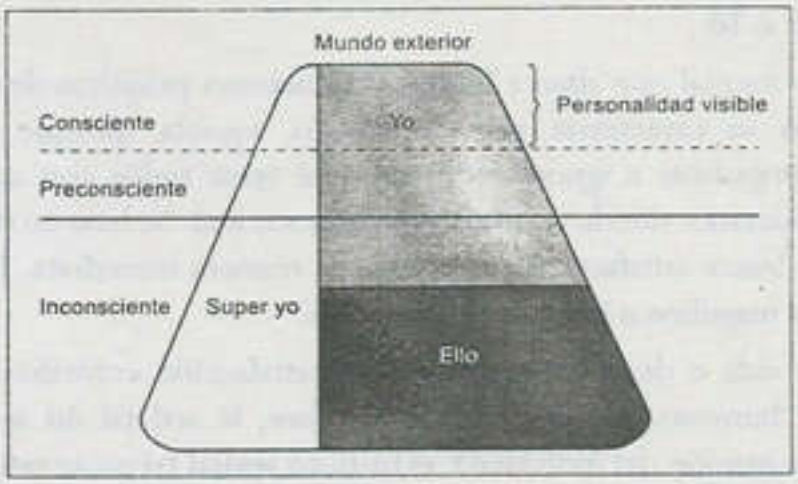
B. El Ego o Yo

Agente mental que surge del **ello**, pero que se diferencia de éste porque se basa en el **principio de realidad**, es decir, busca manejar información del medio para tomar decisiones, en principio, para satisfacer de manera realista y a largo plazo a su **ello**. Recuerde qué hábiles se vuelven los niños para conseguir lo que quieren con su llanto y sus amenazas. El **yo** contiene percepciones, pensamientos, juicios y también recuerdos que surgen o han surgido de su contacto con la realidad. El **yo** es el que posteriormente maneja una serie de mecanismos de defensa con el objetivo de evitar el castigo o la ansiedad que se produce cuando se pretende satisfacer al **ello**.

C. El Super ego o Super yo

Agente mental que contiene las normas morales (reglas impuestas por la sociedad con el objetivo de lograr un comportamiento correcto) y el **yo** ideal (modelo idealizado o perfeccionado de nosotros mismos y que está formado por las características que espera la sociedad que tengamos). Lógicamente, el **super yo** también es adquirido como el **yo** y cuando se logran tener estos tres agentes, se completa nuestra estructura mental, conocida como **aparato psíquico**.

Entre estos tres agentes se produce una dinámica muy compleja. Así, el *yo* puede encontrarse presionado por las demandas del *ello* (que busca placer) y por las exigencias del *super yo* (que busca el cumplimiento del deber moral). El *yo*, frente a este conflicto, puede ceder a una de estas demandas o dar soluciones que permitan la satisfacción de ambos requerimientos. Así, por ejemplo, bailar permite satisfacer al *ello* sin contravenir las normas morales cuyo cumplimiento exige el *super yo*. Por otro lado, un padre que golpea a su hijo expresa un impulso tanático del *ello*, pero luego puede experimentar sentimiento de culpa debido a la censura ejercida desde el *super yo*.



Representación gráfica en la que se aprecia la relación entre el primer y el segundo enfoque.

5.3. MECANISMOS DE DEFENSA

Son aquellas acciones u operaciones que maneja inconscientemente el *yo* para conjurar las demandas instintivas del *ello* o las presiones del *super yo*. Si el sujeto expresa total y activamente sus impulsos instintivos, sufre el castigo o el sentimiento de culpa. La movilización de estos mecanismos es sencillo. El sujeto al experimentar ansiedad por la presencia de un deseo o impulso inaceptable por la sociedad inmediatamente genera una defensa y alivia dicho conflicto (exigencias de los instintos y de la sociedad) concertando un compromiso entre ellos. Los mecanismos de defensa más importantes son:

5.3.1. Represión

Consiste en que el ego aleja de la conciencia aquellos contenidos inaceptables para el sujeto desplazándolos al inconsciente o impidiendo que ciertos contenidos del inconsciente accedan a la conciencia.

Es el mecanismo de defensa más importante. Se considera que es el principal "proveedor" de contenidos al inconsciente. Un claro ejemplo de este mecanismo lo encontramos en la represión de los deseos incestuosos, al ser estos inaceptables para el sujeto, el *yo* los reprime.

5.3.2. Proyección

Consiste en atribuir a otros individuos cualidades que le pertenecen a uno mismo. Por ejemplo, fíjese en los siguientes casos:

- La vecina chismosa dice que sus vecinas son más chismosas.
- Un muchacho le dice a su amigo: "Aquella chica está enamorada de mí", pero realmente es él quien está enamorado.

5.3.3. Sublimación

Consiste en transformar tendencias inadecuadas en otras aceptadas socialmente.

- Una señorita que ahora es una noble estilista, cuando era niña le gustaba jalar cabellos.

5.3.4. Racionalización

Consiste en justificar torpezas o fracasos planteando razones socialmente aceptables. Puede ser de dos maneras:

- Las uvas verdes: racionalización basada en una fábula *La zorra y las uvas* en la cual una zorra que no podía alcanzar unas ricas uvas de un árbol decía, para justificar su fracaso, que estaban verdes. Así pues, este mecanismo de defensa sirve para justificar fracasos. Por ejemplo, a veces encontramos algún estudiante que, al desaprobar un curso, habla mal de éste y del profesor, diciendo que la clase es improductiva.
- Limón dulce: igualmente se basa en una fábula. Un animalito al cometer la torpeza de comer por error un limón no maduro dice, sin embargo, que es muy agradable. En esta racionalización se justifica las torpezas u errores. Por ejemplo, recordemos alguna equivocación del profesor, tras la cual dijo: "Lo hice a propósito", "los estaba probando" o "es culpa de la tiza".

5.3.5. Formación reactiva

Consiste en atribuirse cualidades opuestas a las que realmente se tiene. Por ejemplo, un funcionario corrupto que, constantemente, dice ser el más honesto de los hombres; o un hombre que se muestra sumamente amable con su suegra, por la que, sin embargo, siente animadversión.

5.4. DESARROLLO PSICOSEXUAL

Antes de ver las etapas de desarrollo de nuestra sexualidad, se hace necesario precisar que, para el Psicoanálisis, el término **sexual** denota la función general de obtener placer; esto se hace extensivo incluso al infante, como por ejemplo, el placer que siente éste por el chupeteo del dedo.

Cuando hablamos de placer, debemos tener en cuenta el concepto de **libido**, el cual es definido como **la energía o la intensidad del instinto sexual**, y se mide por los obstáculos que son necesarios superar para lograr su satisfacción. Por ejemplo, un niño al ver que su amiguito come helado se conforma con mirar, pero si el instinto o impulso se acrecienta entonces le arrebatará el helado. En ese sentido, diremos que el placer sexual se focaliza en determinadas partes del cuerpo, conocidas como zonas erógenas o eróticas.

Existen cuatro etapas en este proceso: oral, anal, fálica y genital. Las tres primeras expresan distintos estados de inmadurez. La etapa genital representa, en cambio, la madurez psicológica.

Según Freud, para atravesar efizcamente por estas etapas el niño debe obtener suficiente gratificación de sus padres y el entorno; ya que, si se frusta o se complace excesivamente, el niño se **fija** o se detiene en ese nivel de desarrollo. La consecuencia de esto será que en la edad adulta se mostrarán rasgos característicos del conflicto que se vivenció en la etapa correspondiente.

5.4.1. Fase oral (0-1½ años)

Durante esta fase, la boca, los labios y la lengua son los principales órganos sexuales del infante. Con esto se quiere decir que tanto sus deseos, como sus gratificaciones, son primordialmente orales. Esto se debe a que, según Freud, el sistema nervioso se desarrolla a partir del cerebro hacia abajo y hacia afuera, de modo que la boca es el primer orificio corporal adaptado a la experiencia del placer y el dolor. En cuanto al comportamiento típico de esta etapa, el sujeto realiza acciones relacionadas con succionar, recibir, tomar con la boca y morder, como fuentes de placer.

¿Por qué se lleva los objetos a la boca? Según Piaget, las sensaciones obtenidas chupando son una fuente de conocimiento del mundo. Para Freud, en cambio, la boca es fuente primaria de placer.

La forma oral del instinto sexual, supone actos y fantasías vinculadas al movimiento de tomar (forma activa) y recibir (forma pasiva). Una fijación en esta etapa generaría los siguientes rasgos del carácter: optimismo-pesimismo, credulidad-suspicacia, manipulación-pasividad, admiración-envidia, etc.

5.4.2. Fase anal (1½-3 años)

Durante esta fase, la localización del instinto sexual pasa de la boca al orificio anal. Esta zona se constituye en el lugar más importante de tensiones y gratificaciones sexuales. Estas sensaciones de agrado y desagrado están asociadas con la expulsión y la retención de las heces.

La forma anal del instinto sexual incluye actos y fantasías relacionados con el movimiento de dar (expulsión anal) y retener (retención anal). Una fijación en esta etapa está asociada a los siguientes rasgos: mezquindad-generosidad excesiva, contricción-expansividad, orden-desorden, pulcritud-suciedad, precisión-imprecisión, etc.

5.4.3. Fase fálica (3-6 años)

En la fase fálica los infantes presentan una gran curiosidad y exploración corporal al tiempo que manipulan con agrado sus genitales.

Según Freud, la localización del instinto sexual se desplaza ahora a los genitales. Se denomina fálica (*falo*: pene) a esta etapa porque el pene es el objeto principal de interés para el infante y en segundo lugar, porque el órgano de la excitación y placer sexual en la pequeña es el clítoris, el cual es, embriológicamente, análogo al pene. Sin embargo, posteriormente, la vagina también va constituyéndose como una zona erógena bastante placentera.

Cuando el infante ha alcanzado el tercer año de vida, comienza a explorar más sistemáticamente su cuerpo y también se muestra más atento frente al cuerpo de otros. El infante habla de casarse con el progenitor del sexo contrario y de desplazar al progenitor del mismo sexo, en ese sentido Freud nos habla del **complejo de Edipo**. Dicho complejo está inspirado en una tragedia inmortal del poeta griego Sófocles. Éste relata la historia de un joven príncipe, Edipo, que mató a su padre, se casó con su madre y llegó a ser rey. Edipo no sabía que había matado a su padre y desconocía que Yocasta fuera su madre. Freud juzgó esta historia como un fenómeno que ocurre en todos los infantes de esta edad; así pues, el infante siente atracción sexual hacia su mamá, y un rechazo hacia su padre al que ve como un competidor.

Aunque Freud no lo consideraba así, algunos psicoanalistas han planteado que en las pequeñas ocurre algo inverso. Así pues, ellas previamente sienten la pérdida del pene (complejo de castración) y después desean tener uno, sintiendo además un rechazo hacia la madre porque ella no les dio un pene o les quitó el suyo. En cambio, sienten una atracción hacia el padre; a esto último se le denomina **complejo de Electra**.

Hay que tener presente, también, que durante la fase fálica el infante es capaz de formar el super ego, en base a los castigos, consejos, resondrones y comparaciones que hacen los padres con sus demás hermanos. El sujeto forma una moral interna, llamada super ego o super yo, estructura encargada de censurar, es decir, desaprobar aquello que es considerado libidinoso, inmoral o incorrecto.

La forma fálica del instinto sexual implica pensamientos y actos para los cuales el cuerpo es un objeto sexual. Entre los rasgos del carácter fálico se encuentran: vanidad-odio de sí mismo, orgullo-humildad, descaro-vergüenza, espíritu gregario-aislamiento, castidad-promiscuidad, etc.

5.4.4. Fase de latencia (6-12 años)

Se corresponde con la niñez, por lo tanto, con la entrada a la escuela. Durante esta fase, debido a la influencia de la escuela (estudio, responsabilidad, disciplina, etc.) y la socialización a través de las normas, la libido queda inhibida o desplazada por otras actividades como los deportes, las tareas, etc.

5.4.5. Fase genital (a partir de los 12 años)

En relación a las otras etapas es considerada madura, porque al reaparecer el placer, debido a los cambios biológicos propios de la pubertad, el sujeto orienta su actividad sexual a personas del otro sexo de manera adulta, ya no la atracción hacia mamá o papá, sino a una persona acorde a la edad del sujeto, y en donde se destaca la maduración total del sistema sexual, de modo que el orgasmo, la eyaculación y el embarazo son posibles. Ciertamente, se considera al orgasmo la señal instintiva y plena de satisfacción; pero se combina con placeres eróticos de etapas pregenitales y que aportan a la expresión del instinto sexual.

Es difícil especificar una lista de rasgos que correspondan a esta fase. Sin embargo, para los psicoanalistas, el carácter genital implica que la persona se muestra totalmente potente y capaz de lo que hace; se encuentra adaptada socialmente, satisfecha de sí misma, ama sin dependencia y trabaja responsablemente.

Importante

CASO CLÍNICO

Un paciente de 26 años manifestó a un psicoanalista que se sentía rechazado por su prometida, aunque ella no había hecho nada que provocara esta reacción. Dijo que ese sentimiento comenzó el día anterior, en un día de campo junto a su prometida y con su mejor amigo.

Aunque su prometida y su amigo fueron muy atentos con él, él se sintió incómodo. *Recordó que durante el día de campo tuvo la siguiente fantasía: Juana (su prometida) y Roberto (su amigo) empezaron a mirarse amorosamente. Intercambiaron señales indicando que querían deshacerse de mí; acordaron reunirse esa noche. Por eso me entró el viejo sentimiento de ser rechazado; de que deseaba estar ahí pero que ellos me apartaban y no me querían. Esa noche salieron furtivamente y se acariciaron y se acostaron juntos. Ellos me lo confesaron; y yo renuncié a ella aunque sentía una honda pérdida al mismo tiempo.* Después de experimentar esa fantasía, se sintió rechazado por su prometida, aunque en realidad ella seguía siendo muy afectuosa con él.

Después de relatar su fantasía en la sesión terapéutica, el paciente tuvo una corriente de sensaciones: *Me siento triste y deprimido, casi como si ella realmente hubiera sido infiel. Roberto me recuerda la competencia que había entre mi hermano y yo*

Yo siempre quedaba en segundo lugar...

Nunca llegué hasta su nivel. Siempre perdía ...

Mi hermano era siempre mejor que yo. A todos les agradaba más que yo.

El paciente pudo ver entonces que su reacción desagradable en el día de campo era análoga a su patrón de pensamiento anterior, como cuando su hermano lo hacía a un lado. Visualizó a Roberto como el hermano, que había triunfado anteriormente sobre él. Le resultó obvio que sus reacciones actuales de celos y vulnerabilidad no se basaban en los hechos reales; cuando se dio cuenta de esto, desapareció la sensación de que estaba alejado de su prometida.

Los primeros ensayos tipológicos

Lo que aquí nos interesa no es tanto la exposición histórica y descriptiva de las muchas tipologías antiguas y modernas; antes bien, tratamos de comprender la orientación mental y el método que conducen a un conocimiento del hombre referido a determinados tipos. Se trata, por lo tanto, de una especie de teoría epistemológica de la tipología. Por este motivo, trataremos de descubrir la actitud mental y el método que rigen la elaboración de las primeras tipologías, antes de exponer con más detalle algunos de los sistemas tipológicos modernos.

1. El origen de la tipología en Platón

Encontramos los primeros ensayos de tipologías elementales en la sistematización de las conductas morales de Platón (427-347 a.n.e.) y en la descripción de los factores de la salud y de las perturbaciones psicofisiológicas de los médicos griegos.

Veamos, en primer lugar, la manera de proceder de Platón.

Mientras Platón destacaba la unidad del alma y sólo consideraba en ella el aspecto intelectual (véase el *Protágoras*), las diferencias entre los hombres, y sobre todo las oposiciones psíquicas dentro de un mismo individuo, apenas atrajeron su atención. Cuando el filósofo griego se interesa en la sociedad, se asombra por la diversidad de los miembros que la componen y, para explicar esas diferencias, llega a admitir la existencia de tres partes en el psiquismo humano. En efecto, esas tres "partes" –que se pueden considerar grosso modo como la inteligencia, el apetito irascible y el apetito concupiscible– son consideradas como desigualmente repartidas entre los individuos y aun entre los pueblos. De acuerdo con el predominio de una u otra de esas partes, tal o cual conjunto de rasgos psíquicos se manifiesta en el individuo o en el grupo. Ese predominio fundamenta así diferentes "tipos" de temperamentos que, a su vez, determinan tipos de conductas.

Nos encontramos aquí delante de una de las constantes del método tipológico: se considera al psiquismo como si comprendiese una cierta cantidad de componentes

fundamentales que intervienen en dosis variables en la constitución psíquica de cada individuo. Así, en Jung por ejemplo, cada una de las cinco "funciones" del psiquismo puede desempeñar un papel más o menos predominante y constituir así diferentes tipos de funcionamiento psíquico. Se comprueba lo mismo en Heymans, cuando hace intervenir, en grados variables, la emotividad, la actividad y la función secundaria en la constitución de esos tipos, o en Sheldon, quien habla de los tres componentes de la constitución y del temperamento.

Otro momento esencial en la construcción de una tipología –y quizás su punto de partida psicológico– puede describirse como la elección de los rasgos de la personalidad considerados como los ejes alrededor de los cuales gravita la mayor parte de las características secundarias. El psicólogo que construye una tipología comienza por sorprenderse ante uno u otro rasgo de personalidad que se impone, para él, como particularmente importante, en el sentido de que los grados de ausencia o de presencia de ese rasgo provocan un conjunto de características que dividen a los hombres, por así decirlo, en dos o varias categorías. Esa dimensión o ese rasgo-eje es a menudo concebido en forma de una oposición polar.

Los rasgos que, en forma de oposiciones polares, han impresionado el ánimo de Platón, continúan desempeñando, hasta en nuestros días, un papel importante en las tipologías. Existen, nos dice Platón en sus estudios morales y políticos, personas de movimientos rápidos y violentos, que se oponen a las personas reservadas y tranquilas. Los primeros se caracterizan por su valor y la parte "irascible" es la que predomina en ellos; los otros se distinguen por la mesura, la sabiduría y la prudencia y en ellos prevalece el *logistikón*. Los griegos se caracterizan por el predominio del *logistikón*, mientras que los tracios y los escitas son rápidos, violentos y valerosos. Ninguna virtud corresponde al predominio del concupiscible, pero Platón estima que los fenicios y los egipcios se distinguen por una acentuación de este elemento (cf. *La República*). Se advierten claramente, pues, las dimensiones de la personalidad que, para Platón, constituyen los rasgos-ejes. El punto de vista que dirige esta elección es dictado por las concepciones morales concernientes a las virtudes que rigen el Estado de Platón (prudencia y sabiduría, valor, etc.). Esto nos da también una idea muy clara del enfoque intuitivo que se encuentra en el punto de partida de todo sistema tipológico (distinción entre personas de movimientos rápidos, etc.).

2. El origen de la biotipología en los médicos griegos

Al lado de las tipologías que –como la de Platón– parten de las características de la conducta humana, otras encuentran su punto de apoyo en consideraciones de orden físico y patológico. Éste es el punto de vista de varias tipologías que proceden de medios médicos y psiquiátricos, como, por ejemplo, las de Kretschmer y de Sheldon. También este enfoque encuentra su prototipo en la antigüedad griega, en la que algunos médicos esbozaron muy tempranamente los elementos esenciales de una tipología que se ha mantenido hasta nuestros días.

Es interesante comprobar que las cualidades psíquicas que, desde la Antigüedad, fueron consideradas como motivo de contraste entre los individuos humanos, son tomadas del mundo físico y, a causa de este hecho, adquirieron una connotación psíquica que se añade a su significación física primaria. Esas cualidades son, en especial, lo frío y lo caliente, lo seco y lo húmedo. Sabemos que los filósofos griegos de la naturaleza las consideraban como propiedades de los elementos y, los médicos, como características de ciertas partes del cuerpo. Con Aristóteles, se acentuó la tendencia de los médicos a considerar las cualidades psíquicas en relación con ciertos elementos corporales. Ya en la época de Hipócrates (460-370 a. n. e.) se admitía que ciertas cualidades de la persona, como la salud física y mental, dependen de la mezcla y de la dosificación –noción vaga, por otra parte– de ciertos elementos corporales. La doctrina hipocrática de los cuatro humores da una forma concreta a esas concepciones. La salud física y mental, así como las cualidades psíquicas, dependen de la mezcla más o menos equilibrada de la sangre, la flema, la bilis amarilla y la atrabilis, cuanto estos humores corresponden también a una u otra combinación de las cualidades físicas elementales (caliente y frío, seco y húmedo). La doctrina de Hipócrates, que será elaborada más tarde por Galeno (129-199), constituye la base del bien conocido sistema tipológico de los temperamentos. Las combinaciones elaboradas por Galeno eran todavía muy numerosas y sólo progresivamente se desarrolló, durante los siglos siguientes, la tipología que ha llegado a ser popular y que sólo comprende cuatro combinaciones.

Para Galeno, tres de los cuatro humores representan elementos de la naturaleza dentro del organismo:

1. La bilis amarilla corresponde al fuego; reúne las cualidades de lo caliente y de lo seco y constituye lo que más tarde se llamará temperamento colérico.
2. La atrabilis representa el elemento tierra, con las cualidades de lo frío y de lo seco, y origina el tipo melancólico.
3. La flema corresponde al agua, que es fría y húmeda, y constituye el carácter flemático.

El otro elemento de la naturaleza, el aire, no entra en el organismo por intermedio de un humor, sino directamente, por la respiración, y se convierte en el pneuma vital. En cuanto a la sangre, es interesante señalar que su papel en la determinación de las cualidades psíquicas ha experimentado varias vacilaciones. Para Galeno, el predominio de la sangre fundamenta cualidades como la simplicidad y una cierta cortedad. Aristóteles nos dice que la sangre fría y fluida (no espesa) hace al hombre inteligente, mientras que la sangre caliente crea el valor. En el tratado *Pesi cumwn* (*Sobre los humores*), de un autor desconocido (posterior a Galeno), la sangre es vinculada con el carácter alegre y "redondo", concepción que finalmente ha prevalecido en el tipo sanguíneo, del que no está excluida la simplicidad atribuida por Galeno.

Todo esto nos indica –y ésa es la finalidad de esta breve exposición– que el método tipológico parte una vez más de una opinión intuitiva acerca de ciertas cualidades consideradas como características de las diferencias individuales (frío, caliente, etc.) y que consiste en enlazar esas cualidades con una u otra combinación de elementos o de dimensiones físicas o psíquicas de la personalidad.

NUTTIN, Joseph. *La estructura de la personalidad*, 1968. pp. 77-81.

Los seis tipos de personalidad

Spranger distinguía seis modelos humanos teleológicos relacionados con seis áreas de la cultura, a saber, la teoría científica, la estética, la vida económica, la religión, la sociabilidad y el poder político.

Ningún ser humano se halla completamente entregado a un valor o meta únicos. Spranger sugirió seis tipos "ideales". Estos tipos no representan ninguna personalidad humana existente; más bien reflejan seis tipos de filosofía de la vida. Según Spranger, cada individuo persigue una de estas filosofías y aproximadamente puede ser clasificado en uno de los seis tipos. Evidentemente, ningún individuo puede ser clasificado como un tipo "puro".

El tipo teórico es el intelectual que trata de razonar sus problemas. Aborda todas las cosas de la vida de forma inquisitiva y busca lo racional y lo sistemático. El carácter teórico puede ser empírico o especulativo, un científico o un filósofo, pero siempre se halla referido a la búsqueda de la verdad. Está empeñado en percibir el mundo como una unidad ordenada lógicamente, sistemáticamente.

El tipo económico se halla relacionado principalmente con los aspectos prácticos de la vida. Su fin primordial es la autopreservación y la seguridad económica. Juzga todas las cosas desde el punto de vista de la practicabilidad y de la utilidad. El hombre económico busca los valores materiales, y su ídolo es el éxito material. Considera la ciencia como servidor e instrumento que se usa para la obtención de los logros económicos; opina que la educación debería ser encaminada a una adaptación practica a la vida.

El tipo estético es individualista y se halla muy impresionado por la belleza y armonía del universo. El carácter estético se relaciona fundamentalmente con la diversidad de las cosas, con su encanto y su gracia. Se ocupa menos que el tipo teórico de la verdad y menos que el económico de la utilidad de las cosas.

El carácter sociable o social es amistoso, congenial, considerado y compasivo. Ama a sus semejantes y es bueno y caritativo. El altruismo es la característica de su conducta; su fin primordial es el deseo de ayudar a la gente. El carácter sociable no está tan relacionado con la verdad y la belleza. Sus valores principales son la bondad moral y la simpatía.

El carácter político desea controlar a las personas. Se esfuerza por distanciar a la gente y subyugarla. Su fin principal consiste en obtener el control sobre los demás. Está muy preocupado por la política y por los métodos de influir y gobernar. Se relaciona con el mundo mediante el poder, la superación de obstáculos y el dominio.

El tipo religioso es un tipo místico que busca la unidad del hombre y el universo. Su consideración principal es la verdad y la armonía interiores. Su enfoque de la vida se basa en la contemplación y en la búsqueda de la unidad eterna con el cosmos.

WOLMAN, B.B. *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*. pp. 483-484.

Constitución y constelación: Sigmund Freud

En 1921, Freud formuló un nuevo modelo de estructura de la personalidad basada en consideraciones económicas, topográficas y dinámicas. Versa sobre la distribución, equilibrio e interdependencia mutua de las dos fuerzas instintivas, Eros y Thanatos, y de las energías a su disposición, la libido y la energía destructiva; esto es, sobre la economía de la mente; versa sobre las tres provincias mentales, el inconsciente, el preconsciente y el consciente, o topografía de la mente; versa sobre los tres mecanismos de la personalidad: el ello, el yo y el super– yo, o dinámica de la mente.

"Las causas determinantes de las distintas formas de la vida mental humana deben hallarse en la interacción de las disposiciones heredadas y las experiencias accidentales", escribió Freud. Un instinto puede ser "excesivamente fuerte o débil de forma innata", así como una capacidad puede resultar "endeble o insuficientemente desarrollada en la vida". La totalidad de elementos innatos forman la constitución de un individuo.

Por otro lado, todo individuo está expuesto durante su vida a las situaciones exteriores. La totalidad de tales situaciones forma la constelación. Algunas constelaciones resultan más favorables, otras menos, para el desarrollo del individuo, pero debe tenerse en cuenta que aquello que la constitución de un individuo determinado puede dominar con facilidad es posible que represente una tarea indominable para otro.

Entre los factores constitucionales la estructura somática es la primera cosa a considerar. Por ejemplo, las diferencias sexuales anatómicas y fisiológicas revisten una gran importancia para el desarrollo psicológico de hombres y mujeres. Las fuerzas instintivas son otro factor constitucional y constituyen un puente entre lo físico y el aparato mental.

La constitución no solo incluye lo que viene dado en el nacimiento sino también las fases de desarrollo determinadas biológicamente.

Freud relacionó estas fases con el desarrollo filogenético. Suponía, de acuerdo con el principio biogenético de Haeckel, que la disposición hereditaria permite al niño crecer hasta convertirse en el adulto civilizado y pasar por un trecho de desarrollo humano inmensamente largo "de forma abreviada y casi misteriosa".

Este crecimiento es imposible sin influencias paternas y de otro tipo. Que el niño atraviese sano y salvo las fases del desarrollo o permanezca fijado en una de ellas depende primordialmente de sus experiencias y de su interacción con el medio ambiente físico y social. Freud nunca propuso fases del desarrollo rígidas y universales, sospechaba que en culturas diferentes deben experimentar modificaciones de gran importancia. El crecimiento de la personalidad humana depende de las experiencias vitales, que pueden estimular las potencialidades heredadas o no hacerlo, pueden alentar o evitar el crecimiento, pueden estimular el desarrollo o dificultarlo y desbaratarlo. La salud y enfermedad mentales solo dependen en parte de la constitución innata. Por regla general, es el ambiente, la constelación, y no la constitución, el que dice la última palabra sobre la estructura de la personalidad, sea normal o anormal.

WOLMAN, B. B. *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*. pp. 284-285.

twitter.com/calapenshko

ALTERACIONES DE LA PERSONALIDAD

Capítulo XXIV

Objetivos

- *Conocer los distintos niveles de desorganización en la actividad psíquica de la personalidad.*
- *Evaluar los distintos modelos teóricos que se han planteado para explicarlos.*

Introducción

Según estadísticas emitidas por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en Latinoamérica existen aproximadamente 88 millones de personas que sufren de algún trastorno emocional y más de 11 millones tendrán disfunciones afectivas hacia el año 2010. En diciembre de 1998, los hospitales en el Perú reportaron cuatro casos diarios de pacientes que ingresaban por intento de suicidio. El 50% de los pacientes oscilaban entre 20 y 30 años de edad, mientras un considerable 25% eran menores de 20 años. Un estudio epidemiológico realizado el año 2002 por el Instituto de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi" a nivel de Lima y Callao revela un considerable índice de ideación suicida en adolescentes (15,3%), teniendo como causas principales los problemas familiares, sentimentales, en los estudios y económicos. Si correlacionamos estos datos con el incremento de los niveles de desempleo y subempleo, la inestabilidad laboral, el incremento de los despidos, el alza del costo de vida, la agudización de la violencia cotidiana y familiar y la lucha diaria por la sobrevivencia, no será difícil constatar la estrecha relación que existe entre las condiciones materiales de existencia y los problemas de salud de la población, destacando dentro de ellos, los problemas de salud mental.

Conjuntamente a estas condiciones de orden social y de la problemática global de la salud mental existen, naturalmente, otras que tienen que ver con la biografía de cada personalidad y que explican el caso individual.

Pese a su importancia y a las investigaciones psicológicas, neurológicas y psiquiátricas, que se han realizado a lo largo de muchos años, es muy poco lo que se sabe con certeza respecto a este tema, muy problemático, incluso desde el término con el que lo designamos: alteraciones de la personalidad. Nosotros comprendemos con este concepto a todo trastorno psíquico de cualquier nivel, gravedad o tipo. Dado que la personalidad integra todas las manifestaciones de la actividad psíquica, cualquier alteración de la actividad psíquica será, en consecuencia, una alteración de la personalidad.

1 Conceptos básicos

1.1. NORMALIDAD-ANORMALIDAD

Si observamos a una persona que se ríe a carcajadas sin motivo alguno y dice haber nacido en 1725, quizá podríamos calificar su comportamiento de anormal y patológico. Sin embargo, si una persona tiene eventualmente pesadillas o no puede contener a veces la necesidad de gastar más de lo debido en juegos de azar, la calificación de su conducta como anormal seguramente dependerá de la presencia de otros aspectos y del contexto de valores que se apliquen. Esto evidencia las dificultades para precisar una definición universal de anormalidad. Por lo general, se toman en cuenta los siguientes criterios para establecer el grado de normalidad-anormalidad de la conducta:

1.1.1. Criterio estadístico

Normalidad proviene de norma, es decir, de lo que es común o lo que es frecuente en una población determinada. Desde esta perspectiva, **anormalidad sería aquel tipo de conducta poco frecuente, atípica, alejada del punto medio, ubicable en el extremo de los polos de la conducta (extroversión-introversión, dominancia-sumisión, etc.)**. La normalidad estadística es la normalidad del término medio. De acuerdo a este criterio, la personalidad normal sería la de una persona corriente, media, sin cualidades negativas ni cualidades positivas.

Se entiende que el criterio de normalidad estadística, por estar referido a un grupo social o población, no puede ser aplicado a un contexto sociocultural distinto. De tal forma que lo que puede resultar normal en una cultura, puede no serlo en otra.

El criterio estadístico es un criterio cuantitativo "realista", basado en hechos, ya que tiene en cuenta lo que el hombre es (y no lo que **debería ser**). Si un individuo tiene conductas semejantes a las conductas mayoritarias de su comunidad, es **normal**. Se podrá decir que está "adaptado". En cambio, aquéllos que se alejan del promedio son considerados **anormales**.

1.1.2. Criterio normativo

Considera que un **individuo es normal si se aproxima a un ideal de perfección humana, que reúna las características deseables, de acuerdo a un sistema de valores culturalmente predominantes**. Establece lo que el hombre debe ser.

¿Son los conceptos de normalidad, madurez y salud equiparables? Existe al respecto criterios disíniles, sin embargo, algunos autores incluyen para estos conceptos las siguientes cualidades deseables:

- Evaluación realista: tener una percepción objetiva de deseos y fantasías.
- Armonía y adaptación en lo social, laboral y familiar. Sin embargo, vale la pena destacar que aquella persona que por convicciones morales, políticas o ideológicas, en general, no se "adapta" a sus circunstancias sociales, y, por el contrario, busca su transformación positiva y productiva, no es por ello una persona inmadura; más bien, expresa un altísimo desarrollo de su consciencia y es esto un indicador de madurez en su personalidad.
- Independencia: posee criterios propios para decidir y actuar. Los criterios ajenos sirven como referentes, pero no subordinan las convicciones propias.
- Tolerancia: a las frustraciones, fracasos y limitaciones personales y a las diferencias e imperfecciones de los demás.
- Responsabilidad: por las consecuencias de nuestras acciones y por aquéllos que están a nuestro cuidado.
- Expresividad: capacidad para comunicar de manera franca y directa lo que piensa, siente o desea.
- Creatividad: como expresión productiva de iniciativa, plasticidad y libertad.
- Capacidad: para darse cuenta de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.
- Flexibilidad ante los cambios.
- Controlar la ansiedad y la agresividad.
- Capacidad para establecer relaciones afectivas estables, auténticas y satisfactorias.
- Estabilidad, consistencia y unidad de la personalidad.
- Capacidad de estar solo.
- Tener un proyecto de vida y ser consecuente con él.

1.2. SALUD MENTAL - ENFERMEDAD MENTAL

Para la Organización Mundial de la Salud, la **salud mental** "es la capacidad del hombre para adaptarse al medio social y de lograr satisfacción para sí y para sus semejantes".

Veamos ahora cómo una serie de autores han definido la salud mental:

- La salud mental es amar y trabajar (Freud).
- La salud mental es la adaptación de los seres humanos al mundo y a los otros con un máximo de eficacia y felicidad (Karl Menniger).
- Es sana o normal la persona que puede cumplir con sus roles sociales (Erich Fromm).
- Es mentalmente sana aquella persona que se adapta o tiene intentos activos de dominio del ambiente; conserva unidad de la personalidad y capacidad de percibir correctamente al mundo y a sí mismo (Jahoda).

Partiendo de lo anterior, se afirma que la **enfermedad mental** involucra, por el contrario, "un detrimento de las manifestaciones y la evolución de las capacidades básicas del organismo y trastornos psíquicos (con alteración de su sistema nervioso o sin ella) que generan un cambio en la interrelación de la persona con su medio ambiente".[1]

La **Psicopatología** es la disciplina que estudia las enfermedades mentales. Por analogía con la enfermedad física, si un conjunto de síntomas forman un síndrome y un conjunto de síndromes una enfermedad, la enfermedad mental sería un complejo de síndromes psicopatológicos. Sin embargo, el fenómeno psíquico es más complejo que el somático y tiene una naturaleza distinta, de ahí que su estudio requiera métodos especiales que trascienden los procedimientos médico-empíricos usuales. Debe entenderse, entonces, que los comportamientos humanos no pueden reducirse a objetos físicos y dada su complejidad y peculiaridad social, el enfoque médico-psiquiátrico ha de ser necesariamente parcial, sesgado.

Dada esta problemática, se han planteado posturas que inclusive negaban la existencia de la enfermedad mental. Tal es el caso del **movimiento antipsiquiátrico** de los años 70, cuyos representantes planteaban que la enfermedad mental era un mito inventado por los psiquiatras, además de ser un concepto científicamente innecesario y socialmente perjudicial. Por su parte, la **Asociación Psiquiátrica Americana (APA)** utiliza el término **trastorno mental** como categoría genérica para englobar los distintos problemas de salud mental. La definición de este término es como sigue:

> "Un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar (por ejemplo, dolor), a una discapacidad (por ejemplo, deterioro de una o más áreas de funcionamiento) o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad[...] Ni el comportamiento desviado (por ejemplo, político, religioso o sexual) ni los conflictos entre el individuo y la sociedad son trastornos mentales; a no ser que la desviación o el conflicto sean síntomas de una disfunción".[2]

En este capítulo, en la clasificación que planteamos a continuación, utilizamos el término trastorno mental, tal como lo hemos citado, en vez de utilizar el de enfermedad mental, y nos centraremos en lo que, tradicionalmente, se conoce con el nombre de neurosis o psicosis.

1 VILLA LANDA F. *Elementos de psicopatología clínica*. p. 2.

2 APA, DSM-IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. p. 21.

Importante

EL CONCEPTO DE ENFERMEDAD EN LA ANTIGÜEDAD

Hace 45 siglos el pueblo asirio babilónico creía que la enfermedad era una impureza moral o espiritual provocada por los dioses como réplica a una transgresión moral. La *culpa* (del latín *culpa*: falta, pecado) se buscaba en la biografía del enfermo.

Para los griegos, la enfermedad también era de origen divino, pero la impureza ya no era moral sino física y, por lo tanto, tratable con baños purificadores.

Éste fue un salto conceptual enorme ya que si la enfermedad era causada por los dioses y significaba una impureza del alma, el hombre no tenía acceso a ella (cosa de los dioses), es decir no podía ser curada por otros hombres, sólo por el perdón de un dios. Pero si la impureza estaba en lo físico, (cosa de los hombres), un hombre que conociera las leyes de la naturaleza (*physis*) podía curar a otros.

Los griegos pensaban que la naturaleza (*physis*) se guiaba por leyes, que tenía un orden, una armonía (idea pitagórica). Así, se conocían las leyes propias de la naturaleza del organismo, la fisiología: cuando un hombre enfermaba, otro hombre podía ayudar a la naturaleza en el proceso de restitución de la armonía (la salud). Cuidar al otro, hacer medicina (del griego *medein*: cuidar a).

MARIETAN, H. "Sobre los conceptos de salud/enfermedad/normalidad/anormalidad", 1991.

2 Clasificación de los transtornos mentales

Fue Kraeplin[3], en la segunda mitad del siglo XIX, el primero en intentar una clasificación de los trastornos mentales. En la práctica clínica, psiquiatras y psicólogos necesitan entenderse por medio de un lenguaje común que les permita además, identificar con cierta precisión los distintos cuadros que se presenten. Tal es la justificación para recurrir a una clasificación, pese a las limitaciones que ya de por sí encierra ante un campo tan heterogéneo.

En la actualidad se utilizan manuales (reformulados periódicamente) publicados por la *American Psychiatric Asociation*: El DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), y por la OMS: El CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades).

Estos manuales tienen la pretensión de ser descriptivos, neutrales, no explicativos, debido a la existencia de enfoques que plantean etiologías (causas) disímiles para explicar los trastornos. Su uso es para objetivos de diagnóstico y de investigación. A continuación, se tomará como referencia la clasificación tradicional en Psicopatología.

2.1. NEUROSIS

Tradicionalmente con este término se designaba a toda una serie de trastornos mentales funcionales (no orgánicos) que incluían las siguientes características:

[3] Emil. Kraeplin: Psiquiatra alemán (1856-1926) trabajó en el hospital mental de Munich y en 1882 se trasladó a Leipzig para trabajar con Wundt. Contribuyó a la nomenclatura psiquiátrica y, en particular, a la clasificación de los desórdenes mentales. Partiendo de unos supuestos fundamentalmente somáticos, subdividió la psicosis en dos grandes grupos: *dementia praecox* (la actual esquizofrenia) y psicosis maníaco-depresiva, división que aún subsiste.

- Desajuste menor del sujeto a su medio (en comparación con la psicosis).
- Sufrimiento psíquico, dolor emocional o angustia.
- La persona es consciente del problema, siente que algo anda mal y lo debe modificar.
- Conserva conciencia de sí mismo y de la realidad.
- Su origen es psicológico: sus síntomas son la expresión de un conflicto psíquico, probablemente originado en la historia infantil del sujeto.
- Dificultades para controlar afectos, pensamientos y conductas.

Las personas con trastornos neuróticos tienen dificultades para controlar sus afectos, pudiendo experimentar, por ejemplo, ataques de pánico. En esta conocida pintura de Edvard Munch titulada *El grito*, así parece expresarse.

Como ya se explicó, los problemas diagnosticados con el término neurosis y otros han sido reemplazados por el término general de trastornos (a partir del DSM III de 1980), algunos de los cuales pasamos a detallar.

2.1.1. Trastorno de ansiedad

Presenta los siguientes síntomas: preocupación excesiva, inquietud (intranquilidad), fatiga precoz, dificultades para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular, temblores, palpitaciones, diarrea, trastornos del sueño (insomnio, por lo general), etc. Muchas veces, en la persona existe el temor permanente de que algo pueda ocurrirle, sin que exista el menor motivo. En eso se diferencia del miedo, el cual es siempre específico, es decir, provocado por algo o alguien en particular.

2.1.2. Trastorno fóbico

La característica esencial de la fobia es el miedo excesivo e irracional a personas, objetos, animales o situaciones bien delimitadas y específicas. La exposición al estímulo fóbico provoca, casi invariablemente, una respuesta inmediata de ansiedad. Para que se trate de un auténtico trastorno, la conducta de evitación, miedo o ansiedad debe interferir significativamente con las actividades cotidianas del individuo, con sus relaciones laborales o sociales. No todo miedo es fóbico, ya que si hay un peligro real lo más normal es sentir miedo. En la fobia, en cambio, el peligro es ficticio.

La persona con fobia busca conductas contrafóbicas como huida o retirada física. Al no poder hacerlo se producen respuestas neurovegetativas, tiembla o se desmaya (al no poder huir o llorar).

Veamos algunas manifestaciones:

Antropofobia: miedo al hombre.

Ginecofobia: miedo a la mujer.

Homofobia: miedo a personas del mismo sexo.

Claustrofobia: miedo a espacios cerrados.

Agorafobia: miedo a espacios abiertos.

Nictofobia: miedo a la oscuridad.

Acrofobia: miedo a lugares altos.

Hematofobia: miedo a la sangre.

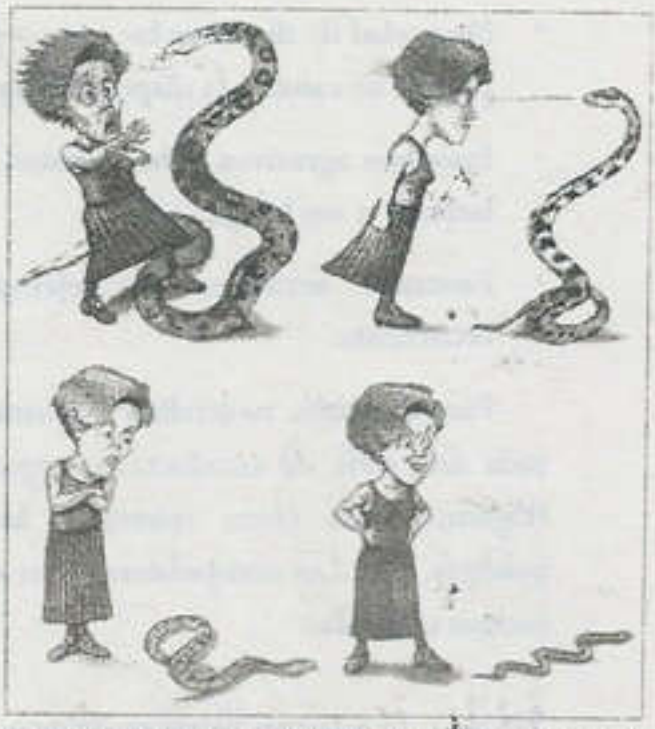
Ailurofobia: miedo a los gatos.

Zoofobia: miedo a los animales.

Pirofobia: miedo al fuego.

Misofobia: miedo a la suciedad, gérmenes, contagio.

Topofobia: miedo al público.



El miedo irracional y excesivo dirigido a un aspecto específico se denomina fobia simple. El tratamiento consiste en una exposición gradual y sistemática del objeto que desencadena la conducta de evitación.

2.1.3. Trastorno obsesivo compulsivo

Se caracteriza por la presencia de obsesiones (ideas) y compulsiones (conductas). La idea obsesiva es aquel pensamiento, imagen o impulso de carácter persistente, que el individuo considera intrusas e inapropiadas. El individuo tiene la sensación de que la obsesión escapa a su control, pero reconoce que son el producto de su mente.

Ejemplos

- La idea de estar sucio o de contaminarse.
- Dudas repetitivas, por ejemplo, haber salido de la casa sin desconectar la plancha, o si pasó o no las notas al registro.

Ante la idea de estar sucio, la persona busca fallidamente liberarse a través de la conducta compulsiva de lavarse.

- Necesidad de disponer las cosas según un orden determinado; enfadarse excesivamente porque se cambió la disposición usual de sus libros.
- Impulsos agresivos u horrorosos, por ejemplo, una ama de casa que teme herir o lastimar a sus hijos.
- Fantasías sexuales, por ejemplo, fantasear con una imagen pornográfica recurrente.

Para combatir, neutralizar o disminuir dichas ideas obsesivas, el sujeto suele realizar toda una serie de conductas compulsivas como, por ejemplo, hacer comprobaciones (digamos cada cinco minutos), lavarse (hasta pelarse las manos), rezar, repetir palabras, etc. Las compulsiones son excesivas y son irracionales respecto a la idea que buscan controlar.

2.1.4. Trastorno hipocondriaco

En un trastorno de este tipo, encontramos que la persona tiene miedo y preocupación de padecer o convicción de tener una enfermedad grave, a partir de la interpretación subjetiva que hace de uno o más síntomas o signos. Por ejemplo, una simple tos puede significar para la persona una señal inconfundible de tuberculosis. Dicha preocupación persiste a pesar de las explicaciones que los médicos le dan o incluso a pesar de los exámenes, análisis y exploraciones médicas diversas a las que se somete. Por lo general, los "síntomas" están referidos a molestias en las funciones corporales (latido cardíaco o movimientos peristálticos), sensaciones físicas, heridas, etc.

El hipocondriaco se suele considerar incomprendido.

La observación permanente de lo que ocurre en su propio cuerpo le produce estados de alarma, al igual que el hecho de enterarse de que alguien está enfermo, la simple lectura de artículos sobre enfermedades, incluso un simple comentario. En muchos casos se constata que han habido antecedentes familiares de enfermedades, y es probable que el cuadro se desencadene ante la muerte de una persona cercana.

2.1.5. Trastornos depresivos

La depresión neurótica es un estado de aflicción o sufrimiento dominante que limita la actividad física y psicológica del paciente. Se presenta un sentimiento de pesimismo, desesperanza, frente a la existencia cotidiana.

Las personas que padecen depresión pueden experimentar los siguientes síntomas que los afectan casi todos los días o por lo menos por un período de dos semanas:

- Perder interés en las cosas que disfrutaban.
- Sentirse tristes, emocionalmente decaídos.
- Sentir abatimiento, cansancio, inquietud e intranquilidad.
- Experimentar un sentimiento de minusvalía, baja autoestima y sentirse culpables.
- Aumento o pérdida del apetito.
- Tener pensamientos sobre la muerte o el suicidio.
- Tener problemas para concentrarse, pensar, recordar o tomar decisiones.
- Insomnio o sueño excesivo.

Estos síntomas pueden estar asociados también a otros, como por ejemplo:

- Dolores de cabeza.
- Dolores en diversas partes del cuerpo.
- Problemas sexuales (por lo general, falta de deseos, en la mujer, o impotencia, en el hombre).

También existen casos en los cuales la persona enmascara su depresión. Tal es el caso de aquéllos que tienen una sobreactividad física e intelectual. Su mecanismo consiste en consumir su tiempo antes de que la depresión los consuma. Otros, en cambio, esconden su depresión a través de la toxicomanía (consumo de drogas). Pretenden de esta forma escapar de su depresión. La promiscuidad, la sociabilidad superficial (obtener reconocimientos banales) y las conductas violentas ("más violento soy, menos deprimido me siento") son otras variantes de una depresión disfrazada.

2.1.6. Trastorno de somatización

En la literatura psicológica, se le denominaba a este cuadro con el nombre de **neurosis histérica**. Involucra toda una serie de síntomas en los cuales predominan los trastornos somáticos: sensaciones de dolor en diversas zonas del cuerpo (cabeza, tórax, abdomen, durante la menstruación, el coito o la micción), síntomas gastrointestinales

(como náuseas, vómito o diarrea), síntomas sexuales (indiferencia sexual, impotencia, menstruaciones irregulares, etc.) y alteraciones en la sensibilidad o en las funciones motoras (parálisis, afonía, ceguera, sordera, etc.).

El Psicoanálisis incluye, en la descripción de la persona histérica, la tendencia a mentir (mitomanía), narrando historias fabulosas acerca de sí misma, ser altamente sugestionable (ser influenciado con mucha facilidad) e incluso dramatizar o teatralizar un papel para ocultar la verdadera personalidad (por ejemplo, actuar como si fuese una persona muy influyente).

2.2. PSICOSIS

Constituye una alteración grave de la personalidad, que implica una ruptura de la continuidad de la vida psíquica, pérdida del sentido de realidad y de la conciencia de la enfermedad.

Veamos cómo define el DSM-IV el término psicosis:

"La definición más restrictiva del término **psicótico** se refiere a las ideas delirantes y a las alucinaciones manifiestas, debiendo presentarse estas últimas en ausencia de conciencia de su naturaleza patológica [...]" La definición utilizada en clasificaciones anteriores (DSM-II Y CIE-9) era, probablemente, demasiado amplia y se centraba en la gravedad del deterioro funcional, de forma que un trastorno mental se denominaba **psicótico** si ocasionaba **un deterioro que interfería en gran medida con la capacidad para responder a las demandas cotidianas de la vida**.

Finalmente, el término se ha definido conceptualmente como "una pérdida de las fronteras del ego o un grave deterioro de la evaluación de la realidad".[4]

Vamos a detallar algunas formas de psicosis, que, en todo caso, son las que suelen presentarse con mayor frecuencia.

2.2.1. Esquizofrenia

Esta forma de psicosis presenta dos grandes grupos de síntomas: los positivos y los negativos. ¿Cuando un síntoma es positivo? Cuando está presente, pero debería estar ausente (o sea es indeseable). ¿Cuando un síntoma es negativo? Cuando está ausente, pero debería estar presente (o sea, hay una deficiencia). Pasamos a detallarlos.

[4] APA, Ob. cit. p. 279.

A. **Síntomas positivos**

1. **Alucinaciones.** La persona oye voces, tiene visiones, experimenta sensaciones extrañas dentro de su cuerpo. Por ejemplo, puede escuchar voces tranquilizadoras, o de amenaza, o puede sentir animales dentro de su cuerpo. Sin embargo, las alucinaciones auditivas son las más frecuentes en la esquizofrenia.
2. **Pensamiento desorganizado**. El sujeto pierde el hilo de la conversación, realiza asociaciones incongruentes, las respuestas que da pueden no tener ninguna relación con las preguntas que se formula, es incapaz de conectar su pensamiento en sucesiones lógicas.
3. **Ideas delirantes**. Son creencias erróneas totalmente salidas de la realidad, por ejemplo, las ideas de persecución, las ideas religiosas vinculadas a la salvación del mundo, las de autorreferencia (pensar que determinadas publicaciones periodísticas son mensajes dirigidos a ellos).

En la esquizofrenia podemos encontrar manifestaciones de comportamiento agresivo (foto de la izquierda), así como comportamientos desorganizados e incongruentes (foto de la derecha).

Comportamientos desorganizados, pueden tener la forma de conductas infantiles, o inusitadamente agresivas, vestir de forma incongruente con el medio, etc.

B. **Síntomas negativos**

1. **Aplanamiento afectivo**. Se presenta como deficiencia marcada en la capacidad para la expresión emocional, como por ejemplo, falta de respuesta en la expresión facial, contacto visual pobre y disminución del lenguaje corporal.
2. **Alogia**. Disminuye la fluidez y productividad del habla, sus respuestas son breves y lacónicas.

3. **Abulia**. Falta de capacidad para iniciar un comportamiento y persistir en la consecución de una meta, presenta desinterés en participar de actividades sociales y puede permanecer durante largo tiempo sentado sin mostrar iniciativas.

2.2.2. Psicosis maniaco-depresiva

Aunque presenta una serie de variaciones clínicas, por lo general, suele ser de carácter bipolar, es decir, la persona oscila entre episodios de manía y de depresión.

Cuando el paciente se encuentra en **fase maniaca**, suele mostrarse con autoestima exageradamente alta, disminuye la necesidad de dormir, se vuelve más hablador, distraído, su pensamiento se hace acelerado, presenta exceso de los impulsos, fantasías y comportamientos sexuales, puede presentar conductas temerarias como conducir a una velocidad excesiva, compras excesivas, encuentros sexuales indiscriminados, etc.

Los trastornos depresivos se pueden manifestar a través de intentos de suicidio y conductas autodestructivas, como se evidencia en este autorretrato de Van Gogh, sombrío testimonio de la automutilación de su oreja izquierda.

Por el contrario, estando en fase depresiva manifiesta síntomas de melancolía, desinterés y disminución de la capacidad para sentir placer. Tanto la fase maniaca como la fase depresiva suelen acompañarse simultáneamente con ideas delirantes y alucinaciones auditivas.

2.2.3. Psicosis paranoica

Se caracteriza porque el síntoma principal es el **delirio**. El delirio puede estar vinculado a situaciones pasionales (por ejemplo, celos excesivos e injustificados o la idea delirante de que otra persona está enamorada de la pareja), ideas de persecución (piensa que existe una conspiración para eliminarlo), ideas de grandiosidad (por ejemplo, al creer que se tiene un talento extraordinario, o se es poseedor de un mensaje de la divinidad), etc.

Suelen estar asociados a esta descripción otros síntomas como la desconfianza, suspicacia, la intolerancia o el autoritarismo. Sus ideas tienen cierta lógica interna (creer que la enfermera es parte de un complot para hacerle daño) a diferencia del esquizofrénico, en el cual los delirios son extraños y desorganizados o incoherentes (por ejemplo, pensar que alguien le ha cambiado su cerebro).

PRINCIPALES CATEGORÍAS DIAGNÓSTICAS DEL DSM-IV

El siguiente listado de trastornos, los cuales son presentados en el mismo orden en que se exponen en el texto, muestra las características principales del DSM-IV.

Trastornos de ansiedad (problemas en los que la ansiedad imposibilita el desempeño cotidiano).

Subcategorías: transtorno de ansiedad generalizada, transtorno de pánico, fobias, trastorno obsesivo-compulsivo, transtorno de estrés postraumático.

Trastornos omatoformes (complicaciones psicológicas manifiestas a través de problemas físicos).

Subcategorías: hipocondriasis, trastorno de conversión.

Trastornos disociativos (división de partes importantes de la personalidad que suelen estar integradas).

Subcategorías: trastorno disociativo de la identidad (personalidad múltiple), amnesia disociativa, fuga disociativa.

Trastorno del estado de ánimo (sentimientos de euforia o depresión que son lo bastante fuertes como para afectar la vida cotidiana).

Subcategorías: depresión mayor, trastorno bipolar.

Esquizofrenia (problemas de desempeño, perturbaciones del lenguaje y el pensamiento, trastornos de percepción, perturbaciones emocionales y aislamiento de los demás).

Subcategorías: desorganizada, paranoica, catatónica, indiferencia, residual.

Trastornos de la personalidad (problemas que generan poco malestar personal, pero que conducen a una incapacidad para desempeñarse como miembros normales de la sociedad).

Subcategorías: trastorno antisocial de la personalidad (sociopatía), trastorno narcisista de la personalidad.

Trastornos sexuales (problemas relacionados con la excitación a partir de objetos extraños, o problemas vinculados con el desempeño sexual).

Subcategorías: parafilias, disfunción sexual.

Trastornos relacionados con el uso de sustancias (problemas relacionados con el consumo y la dependencia de las drogas).

Subcategorías: alcohol, cocaína, alucinógenos, marihuana.

3 Modelos explicativos de los trastornos mentales

¿Cuáles son las causas de los trastornos mentales? ¿Debido a qué se origina una psicosis o una neurosis? Existen modelos explicativos que resuelven, cada uno con sus propios presupuestos, el problema de la causalidad de estos trastornos.

3.1. EL MODELO MÉDICO-BIOLOGICISTA

El modelo médico tradicional supone que el trastorno mental tiene una causa orgánica o bioquímica a nivel cerebral causada por defecto genético, metabólico, endocrino, infeccioso o traumático. En esa medida, el enfermo es ajeno tanto al origen como a la curación del trastorno. El hecho de que un paciente reaccione bien frente a los psicofármacos sirve de sustento, por lo menos parcialmente, a este modelo. El cual explica suficientemente algunos casos (como el trastorno delirante), parcialmente otros (como la esquizofrenia), pero es ineficaz, por ejemplo, para explicar el estrés.

3.2. EL MODELO PSICODINÁMICO

Interpreta el síntoma como la expresión de un conflicto latente. Cada trastorno psicopatológico se origina en un momento determinado del desarrollo de la personalidad. La terapia pretenderá que el paciente haga consciente lo inconsciente para disminuir así las presiones del **ello** y el **super yo**, generadoras del conflicto.

Según Freud, el origen de la neurosis y la psicosis es el mismo: la frustración de la satisfacción pulsional. La diferencia consistiría en que el psicótico se repliega hacia el **ello**, creando de esta manera una realidad distinta y sustitutoria de la realidad intolerable. Mientras que el neurótico sustituye la realidad por la fantasía (el psicótico en cambio reviste al **ello** de una nueva realidad). Como esto no resuelve el conflicto, los mecanismos de defensa alejarán de la conciencia los deseos e instintos conflictivos. Lo inconsciente, sin embargo, aparecerá en el mundo consciente bajo la forma de síntomas.

3.3. EL MODELO CONDUCTUAL

Se basa en la teoría del aprendizaje utilizando tanto el condicionamiento clásico como el operante. Los síntomas se interpretan como conductas anormales generadas por esquemas aprendidos y que pueden ser desaprendidos. Para los conductistas, los síntomas no son expresión de una enfermedad, sino que son la enfermedad misma. Mientras que el comportamiento normal es un buen aprendizaje, el comportamiento anormal es un mal aprendizaje. Desaparecer estas conductas equivale a la curación.

Por ejemplo, en la personalidad obsesiva, las conductas compulsivas estarían reforzadas y mantenidas para evitar la ansiedad, que se teme sería más intensa si no existiera el comportamiento compulsivo.

3.4. EL MODELO COGNITIVISTA

Explica los trastornos usando, como marco de referencia, el procesamiento de información (basado en la analogía del ordenador o metáfora computacional).

Por ejemplo, para algunos psicólogos cognitivos, la ansiedad se explicaría por errores o sesgos atencionales, de tal forma que se focaliza la atención hacia la información amenazante. Además de este sesgo atencional habría también un sesgo interpretativo por el cual se explicaría siempre la realidad de la forma más amenazante posible. Del mismo modo, un esquizofrénico presenta trastornos del pensamiento, delirios y alucinaciones debido a un defecto en el mecanismo que controla y limita los contenidos de la conciencia.

3.5. EL MODELO SOCIOCULTURAL

La conducta humana está determinada socialmente. En consecuencia, no puede entenderse la conducta normal ni la psicopatología sin tener en cuenta el entorno que las engloba, les da forma y estructura, y le es, por lo tanto, consustancial.

Este modelo examina la influencia de los grupos sociales en la génesis y evolución de los trastornos mentales. Analiza el papel de la familia, de sus interacciones y formas de comunicación patológicas, el papel de las instituciones, etc. Considera factores socioculturales muy amplios como la migración, la ideología y la estructura grupal.

La cultura tiene un efecto significativo en la determinación del diagnóstico. Lo que se considera normal en una cultura, no se considera tal en otra. El diagnóstico, en muchos países, puede estar en función de las actitudes, creencias políticas, influencias históricas e incluso factores económicos.

3.6. MODELO HUMANISTA

El modelo humanista destaca el control y la responsabilidad que tienen las personas en relación con su propio comportamiento. Este modelo está centrado en lo que es específicamente humano; las personas se perciben como orientadas hacia un mundo social y motivadas para relacionarse bien con los demás. Al poseer conciencia de la vida y de sí mismo, con el ser humano busca sentido y valía personal. En lugar de suponer la necesidad de una cura, los humanistas sugirieron que los individuos pueden fijar sus propios límites acerca de lo que debe constituir el comportamiento adecuado. Siempre que no provoquen daño a los demás, ni sientan angustia personal, los individuos deben tener libertad para elegir el comportamiento que mejor les satisfaga.

Como puede apreciarse, son diversos los modelos que se proponen para la explicación y el tratamiento de los trastornos mentales. Nosotros partimos de la tesis inicial, planteada en el primer capítulo de este libro: **los procesos psíquicos tienen un origen histórico-social**; en consecuencia, si lo psíquico es lo social internalizado, entonces lo psicopatológico, entendido como una alteración cuantitativa y/o cualitativa de lo psíquico, tiene también un origen social y sería, por ende, igualmente, lo social internalizado. La conclusión lógica de esta premisa es que **el hombre se enferma en sociedad y se cura y desarrolla plenamente en sociedad**.

Importantes consecuencias se derivan de esto:

1. Es necesaria la socialización del conocimiento para que sea la sociedad (y no sólo una élite de especialistas) la que rehabilite a un paciente, dado que es en la sociedad donde se enferma.
2. No es la alta tecnificación de aparatos y laboratorios de costos altísimos la solución al problema de la enfermedad mental; sino que resulta más económica y efectiva la labor preventiva, vale decir, la educación de la comunidad.
3. Si el hombre se enferma y se cura en sociedad, debemos plantearnos qué tipo de sociedad tenemos y qué tipo de sociedad queremos tener, como bien propone el médico Andrés Zevallos: "¿Queremos una sociedad altamente tecnificada, fría, alejada de los derechos humanos más elementales o una sociedad solidaria, orientada al bien común, donde el desarrollo del hombre sea tarea de todos?".[5]

MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS TRASTORNOS MENTALES	
Modelo	**Descripción**
Modelo médico	Sugiere qué causas fisiológicas son el origen del comportamiento anormal.
Modelo psicoanalítico	El comportamiento anormal se derivaría de conflictos infantiles.
Modelo conductual	El comportamiento anormal es una respuesta aprendida.
Modelo cognitivo	Asume que las cogniciones (pensamientos y creencias de las personas) son centrales en el comportamiento anormal.
Modelo humanista	Enfatiza el control y la responsabilidad de las personas sobre su propio comportamiento.
Modelo socio-cultural	Asume que el comportamiento es moldeado por la familia, la sociedad y la cultura.

[5] ZEVALLOS, Andrés. *El método de estudio psicopatológico integral*, 1992. p. 12. Zevallos propone sentar las bases de una Psicopatología Nacional, Científica y Democrática como alternativa a los problemas de salud mental en nuestro país.

Trastornos de la personalidad

Encontrar un lugar para los trastornos de la personalidad dentro del ámbito de la medicina no ha sido una tarea sencilla. Para muchos, el término trastorno de la personalidad carece de la suficiente respetabilidad. Durante muchos años este término ha estado asociado a características negativas cómo degeneración moral, intratabilidad y conflictividad. En nuestro medio observamos frecuentemente como el término tiene un carácter peyorativo. El paciente con un trastorno de la personalidad es calificado como anómalo y disfuncional pero a la vez es privado del carácter de enfermo real, que poseen por ejemplo el paciente deprimido o el paciente esquizofrénico. Junto a ello, el diagnóstico de trastorno de la personalidad conlleva generalmente la etiqueta de intratable desde el punto de vista médico y conduce con frecuencia a la privación de la asistencia profesional misma. Más que un enfermo, se trata en estos casos de un sujeto con conductas problemáticas, maliciosas o manipulativas. A diferencia de los otros trastornos mentales, los trastornos de la personalidad suelen dar lugar, por tanto, a juicios de valor emitidos desde el prisma moral del evaluador.

Esto es debido a que la actitud de la Psiquiatría ante los trastornos de la personalidad ha sido clásicamente el resultado de una posición dicotómica: los síndromes mentales son enfermedades o trastornos mientras que las alteraciones del carácter son desviaciones morales. El concepto de personalidad conlleva desde siglos atrás una carga predominante de consideraciones morales y sociales que hacen compleja su situación conceptual y nosológica dentro del marco de la Psiquiatría.

El concepto de personalidad anormal o psicopatía tuvo durante el siglo XIX una consideración fundamentalmente moral, reflejada por términos como los de "degeneración moral" de Morel o "locura moral" de Pritchard. La principal característica del individuo psicopático era la inadecuación de sus valores morales y éticos a los de la sociedad en la que debía adaptarse. El concepto fue refinado durante las épocas posteriores pero el énfasis en la desviación moral que representan las anomalías de la personalidad se mantuvo hasta hace pocos años y es perfectamente reconocible en la clasificación de las personalidades psicopáticas de Kurt Schneider. Para Schneider y sus contemporáneos, el criterio fundamental de las psicopatías es la ausencia de trastorno mental, es decir, la conservación intacta del estado mental del individuo psicopático.

Descartada la posibilidad de una alteración fisiopatológica, las anomalías de la personalidad quedaban excluidas del modelo médico tradicional y su investigación permanecía fuera del alcance de los métodos científico-naturales al uso. En consecuencia, el estudio de la personalidad fue asumido casi en exclusiva por las nuevas teorías psicoanalíticas y por otras aproximaciones de carácter más filosófico.

El psicópata más conocido de los Estados Unidos, Charles Manson, encabezó la secta que asesinó a seis personas en Los Ángeles (EE. UU.) el 9 de agosto de 1969.

No obstante, hacia la mitad del siglo algunos autores, entre ellos el español López-Ibor y el británico Cleckley, cuestionaron el que la naturaleza de los trastornos de la personalidad fuera exclusivamente moral, postulando que las denominadas alteraciones del carácter reflejan con frecuencia las modificaciones funcionales producidas en un estrato endógeno de carácter biológico, en el que se encuentran los instintos y los sentimientos vitales. Al cabo de varias décadas, este salto conceptual ha posibilitado los estudios de la personalidad desde la metodología médica y ha dado paso a la investigación realizada en los últimos años.

A diferencia de la depresión, la esquizofrenia y otros síndromes mentales, en los que existe una base consolidada y sistematizada de conocimientos acumulados en las décadas anteriores, en los trastornos de personalidad las líneas de estudio están comenzando ahora a calificarse e incluso los conceptos están aún por consolidarse.

Visión clínica general

Al psiquiatra no le gusta por lo general el paciente con trastorno de la personalidad. Se trata de un paciente demandante, exigente, acrítico consigo mismo, invasivo, manipulador, y muy a menudo, resistente a los intentos de ayuda o tratamiento, con la consecuente pérdida de prestigio del clínico. A pesar de ello, y a pesar de que estos individuos constituyen una proporción importante de la población presidiaria y marginal de la sociedad, es obligación del médico intentar conocer y comprender su psicopatología. Como ocurre con otros trastornos médicos, los síntomas de la patología de la personalidad constituyen un esfuerzo de adaptación al proceso patológico. Como la inflamación o la fibrosis reflejan la reacción del organismo a la enfermedad, así las características (síntomas) de la personalidad son la respuesta del paciente al trastorno subyacente. El conocimiento de las alteraciones patogénicas nos dará, por tanto, la clave de la comprensión de las conductas.

El paciente con trastorno de la personalidad se caracteriza por un patrón estable de conductas maladaptativas, originadas en una anómala respuesta al estrés, y generadora de limitaciones en las esferas laboral, social e interrelacional, por lo general, mayor que la atribuible a los trastornos denominados neuróticos. La conducta de estos pacientes es repetitiva y autoperjudicial, por lo común irritante para los demás. Su sufrimiento emocional es percibido por ellos mismos como algo inevitable en lugar de como un factor que se debe aprender a evitar.

Un hecho fundamental diferencia al paciente con trastorno de personalidad del paciente neurótico: los síntomas de este último son autoplásticos, es decir, repercuten en su propio perjuicio y sufrimiento, y son por ello experimentados como egodistónicos. Los síntomas del trastorno de la personalidad son aloplásticos, esto es, repercuten en los demás y son plenamente aceptados por el ego del paciente. La sintomatología neurótica se asemeja a una china en el zapato del paciente (lo sufre él mismo y nadie lo nota); la sintomatología de la personalidad anómala es como el aliento con olor a ajos (solamente lo sufre el observador).

La sintomatología del trastorno de la personalidad siempre ocurre en un contexto interpersonal. Si la patología neurótica proviene de una lucha contra los propios impulsos inaceptables, la patología de la personalidad se genera en el encuentro con otras personas a las que se considera insoportables.

DÍAZ-MARSÁ, M., CAVERO ALVAREZ, M. y FOMBELLIDA VELASCO, C. Coordinador: J. L. Carrasco Perera, Salamanca.

Una nueva psicopatología

Creemos conveniente dejar claro que estamos de acuerdo con David H. Clark que propone crear una teoría psicopatológica para reformar el hospital psiquiátrico.

La psicopatología nueva sólo puede partir de la propia realidad concreta donde el hombre interactúa directamente. A la fecha se ha venido discutiendo el problema sólo en el ámbito académico, oficial, menospreciando la posibilidad de que la comunidad aporte a la creación de la nueva psicopatología.

Creemos que el hombre se enferma en sociedad y es la sociedad la que reconoce las anormalidades que en su seno se desarrollan. La anormalidad la define no el especialista, no el técnico sino el colectivo, la comunidad en que vive inmerso el hombre. Politzer ha dicho que la psicología no tiene el secreto de los hechos humanos, porque estos son externos a él... En ese mismo sentido podemos decir lo mismo de la psicopatología... Es en el mismo seno de la realidad concreta, estudiando la historia de la sociedad donde debemos estudiar y recoger los elementos que constituirán una nueva psicopatología.

Se ha demostrado el origen histórico social de los fenómenos psíquicos, contraponiéndose con ello a una concepción metafísica, idealista, del carácter intrapsíquico o innato de ellos, por ello mismo, y teniendo en cuenta que en los mecanismos de la normalidad psíquica se encuentra la base de la explicación de los fenómenos anormales, como lo señala Michael Foucoult y tomando en cuenta el proceso dialéctico del conocimiento que parte de la relación directa, objetiva, palpable, del hombre con su realidad, la psicopatología tiene que estructurarse, no en un gabinete psicopatológico ni en un escritorio o ser creada por un genio sino surgir como producto social, de la observación y constatación de todos como una verdad social, sin prejuicios lógico-formales, academicistas. Ello tiene un fundamento claro en el carácter preventivo que tiene que tener la psicopatología a fin de evitar que el hombre se enferme y deshumanice en el proceso de la enfermedad y se relaciona consecuentemente con el hecho de que la Psiquiatría, a diferencia de la Medicina, obedece a un mandato social, a decir de Giovani Jervis. Es decir, que el sujeto enfermo concurre al especialista por mandato y a instancias de la sociedad, a diferencia del enfermo común que concurre por sí solo al médico.

Entonces, la sociedad tiene que participar directamente en lo que se haga con el sujeto enfermo mental. Por lo tanto, es fundamental que la sociedad conozca de qué se trata, por qué se enferma y cómo se puede evitar tal enfermedad. El especialista recogerá de dicha sociedad su propuesta, su denominación, su terminología y la sistematizará, ayudado por la misma comunidad organizada para el bien común. Es decir, que el especialista, que es un miembro de la comunidad que ha sido encargado, delegado o nominado para ocuparse de estos problemas recoge el mandato social y estudia estos aspectos pero no solo, no aislado, no encerrado en un gabinete, sino interactuando diariamente con su medio. De otra manera, sucede lo que hasta hoy ha sucedido con la psicopatología, que a pesar de proceder de la observación directa de la sociedad se ha ido elitizando, sofisticando, tecnificando y, con ello, separándose de la sociedad, y sólo sirve a un círculo cerrado, a una especie de secta secreta de psicopatólogos.

Ello expresa claramente el carácter mercantil de la profesión que conlleva a la superespecialización para poder obtener buen precio por el conocimiento que se atesora. Con ello se perdió el caracter social del problema psicopatológico en su aspecto de servir al bien común, de estar al servicio de todos.

Naturalmente que el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas explica el nivel de desarrollo del conocimiento y es así como en una sociedad de bajo nivel de desarrollo productivo predominan creencias y una concepción místico-mágico-religiosa del mundo. A medida que se desarrollen estas fuerzas se elevará el nivel de conocimientos permitiendo desechar y superar las viejas creencias, y especialmente dejar de lado lo mágico-religioso del mundo. Ello tiene que asociarse al ejercicio correcto de la democracia a fin de que toda la sociedad en su conjunto se beneficie de este desarrollo y así todos tengan acceso a la cultura, educación en todos sus niveles. Ello permitirá que se dée un avance cualitativo de la conceptualización psicopatológica, pero siempre partiendo de la sociedad en su conjunto.

El nivel científico del conocimiento psicopatológico no se contrapone a la socialización del conocimiento, no se trata de rebajar su nivel o vulgarizarlo, se trata de socializarlo para que se cumpla su objetivo final, que consiste en que es la sociedad la que rehabilita a un paciente psiquiátrico, ya que es en su seno donde se enferma. Así, la misma sociedad organizada podrá realizar las correcciones necesarias en la sociedad para evitar que más sujetos se sigan enfermando. En sus manos estará el problema, no en las manos del especialista.

Lo que se ha hecho hasta ahora no ha dado resultados y si se sigue en ese camino no se dará ningún resultado, porque nada positivo se puede lograr si se deja de lado la sociedad en el seno de la cual surge el problema.

Los mecanismos internos, bioquímicos, neurofisiológicos, serán problema del especialista, así como la sistematización y organización de la nosología psiquiátrica, pero para socializar dicho conocimiento compartiéndolo con la sociedad. Ello permite que la sociedad controle lo que se hace y no se hipertrofie una concepción ni se llegue, como ahora, a la sobreprotección de psicofármacos que sólo benefician a los grandes monopolios farmacéuticos, que para nada sirven o, peor aún, hacen daño, a la sociedad en su conjunto.

Se ha demostrado que no es una verdadera alternativa la alta tecnificación de la medicina, la creación de sofisticados aparatos y el montaje de cada vez más complicados laboratorios para luchar contra las enfermedades que matan y tienen más alta morbi–mortalidad, hoy se gastan más de quinientos mil millones de dólares para crear los más elaborados aparatos. Más económica y definitivamente más efectiva resulta la tarea preventiva. Realizar la educación de la comunidad, para que se conozca cómo evitar las enfermedades, es la verdadera alternativa, no como se pretende también hacer creer que el futuro del hombre, su máximo desarrollo será cibernético, implantándole mecanismos especiales, reemplazando sus miembros, como brazos, ojos, oídos, corazón, cuando en realidad se trata de estimular el desarrollo de todas sus capacidades psíquicas allí latentes y que la sociedad no ayuda a poner en juego.

Las 100 mil millones de neuronas son capaces de enormes logros, ello se conoce a través de la teoría sistemogénica y del sistema funcional de Anojin y Luria. El cerebro no cambia, pero es un órgano formador de órganos o sistemas y las posibilidades de interacción de estas 100 millones de neuronas, equivalen a una cifra de 9,5 km de largo. Ello significa que es inimaginable la potencialidad del futuro desarrollo del hombre.

El problema es que todo logro sea en beneficio del hombre mismo y de todos en general, no en beneficio de unos cuantos y ello se logrará cuando la sociedad en su conjunto tenga el control de este desarrollo.

Se trata pues de crear un conocimiento no a la medida de los intereses y conveniencias de uno o más investigadores científicos, sino en función del interés general de la sociedad. Tenemos que regresar a la medicina original, por lo menos a su práctica solidaria y socializada, aquella época en que los familiares llevaban a sus enfermos a la plaza pública para que aquellos que habían visto, padecido y logrado superar estas enfermedades les den su opinión y les recomienden qué hacer con el paciente.

La historia de la Medicina parte de la observación directa de la realidad por la sociedad en general. La mayoría de los términos médicos aún vigentes demuestran y son evidencia clara de la participación de la sociedad en su elaboración. Su destino posterior se vio desviado por los intereses de clase y el carácter mercantilista de la sociedad, lo cual persiste en la actualidad.

Lo que proponemos ya ha sido trabajado por muchos investigadores así tenemos a Herminio Valdizán Medrano, que nos ha dejado un libro que, como él propone, debe ser la base para una Ciencia Médica Nacional; igualmente Alberto Seguín; Valdivia Ponce; Sal y Rosas; Gutiérrez Noriega; recogen de la comunidad su lenguaje y lo sistemizan aunque se hace una separación innecesaria entre lo que se denomina Medicina Folklórica y Medicina Oficial, ello es absurdo ya que en el fondo ambas sirven al mismo objetivo, dar salud al hombre enfermo.

Asimismo, todo lo que hoy se conoce sobre la clínica de un problema tan grave como la drogadicción, por lo menos en nuestro medio, ha sido forjado por los mismos pacientes y hasta han creado centros de rehabilitación llamados Narcóticos Anónimos o Alcohólicos Anónimos, donde se trata a estos pacientes sin recurrir a la teoría médica oficial estrictamente o en todo caso usándola pero poniendo ellos mismos sus propios criterios, sus propios conocimientos empíricos, surgidos de su propia práctica, de su experiencia directa en el problema.

El trabajo especialmente de alcohólicos anónimos es fundamental en nuestra propuesta. Ellos han forjado un saber propio, creando su terminología y lo más importante es que sus resultados cuestionan lo que a la fecha hace la clínica psiquiátrica más sofisticada y por ende más cara del mundo.

En nuestro país pluricultural, pero con predominio de la cultura andina y el uso y abuso del saber occidental, ignorando el aporte andino, no permite prefigurar una psicopatología propia, pero lo evidente y real es que la medicina popular tiene un gran auge y, lo más importante, es plenamente aceptada por la sociedad incluso a nivel de todas las clases sociales.

Se trata pues de definir para qué sirve la psicopatología y a quién sirve, ¿para el bien común?, ¿para garantizar la salud mental de todos? o ¿para el beneficio de unos cuantos?, ¿para la ambición de una secta esotérica de psicopatólogos?

ZEVALLOS ECHEVARRÍA, Andrés. *El método psicopatológico integral*, 1992. pp. 8-9.

Fuentes de estrés extremo

Fuera del laboratorio el estrés proviene de varias fuentes que incluyen desde el desempleo hasta el combate en época de guerra, desde un violento desastre natural hasta el estupro. En esta lectura examinaremos sucintamente algunos de los principales estresores, los efectos que tienen en la gente y cómo tratamos de afrontarlos.

1. **Desempleo**

   Es una de las fuentes más importantes del estrés. Un investigador descubrió que, cuando se elevan los índices de desempleo, también aumentan las admisiones de primer ingreso en los hospitales psiquiátricos, la mortalidad infantil, las muertes por cardiopatía, los padecimientos relacionados con el alcohol y los suicidios (Brenner, 1973, 1979). En un estudio sobre trabajadores de la aviación que habían perdido su trabajo, Rayman y Bluestone (1982) observaron que muchos de los trabajadores padecían hipertensión y alcoholismo, fumaban en exceso y sufrían ansiedad. Otros estudios encontraron signos de tensión familiar. "Todo se vino abajo", dijo uno de ellos después de que él y su esposa perdieron su trabajo.

   Las reacciones ante el estrés causado por el desempleo se producen en varias etapas (Powell y Driscoll, 1973). Primero viene un periodo de relajación y alivio, en el cual se toman una especie de vacaciones y se tiene la seguridad de que se encontrará otro trabajo. La etapa 2, caracterizada por un optimismo constante, es un período de búsqueda incesante de trabajo. En la etapa 3, un período de vacilación y duda, los desempleados se vuelven malhumorados, su relación con la familia y los amigos se deteriora y apenas si se molestan en buscar trabajo. Al llegar a la etapa 4, período de malestar y cinismo, simplemente se han dado por vencidos.

   Conviene señalar que esos efectos no son universales, si bien resultan muy frecuentes. Más aún, se sabe que el desempleo no sólo origina nuevos problemas psíquicos sino que saca a la superficie los que se hallaban latentes. Por último, dos estudios han demostrado que la mortalidad crece y que los síntomas psiquiátricos se agudizan no solo en periodos de gran desempleo sino también en los de auges rápidos y breves de la economía (Eyer, 1977; Brenner, 1979). Este hallazgo viene a corroborar la hipótesis

expuesta antes: que el cambio (positivo o negativo) produce estrés. El desempleo no es sino una fuente de un cambio fundamental en la vida.

2. **Divorcio y separación**

Como observa Coleman (1988), "el deterioro o terminación de una relación íntima constituye uno de los más poderosos estresores y una de las razones más frecuentes que impulsan a buscar la psicoterapia" (p. 155). Los cónyuges pensarán haber fracasado en uno de los aspectos centrales de su existencia. Con frecuencia persisten estrechos vínculos afectivos después de la separación. Si solo uno de los cónyuges quiso poner fin al matrimonio, puede sentirse triste y culpable por lastimar a alguien a quien un día amó; el cónyuge rechazado experimentará ira, humillación y autorrecriminación por su participación en el fracaso. Aún cuando hayan estado de acuerdo en separarse, su vida estará perturbada por sentimientos ambivalentes de amor y odio. En semejantes circunstancias es común encontrar mucha confrontación defensiva; la negación y el rechazo sirven a menudo de amortiguador al impacto del divorcio o separación.

3. **Duelo**

"Pero, ¡oh terrible dolor!, ahora que te has ido. Ahora que te has marchado para nunca más volver". Con estas palabras describió John Milton la muerte del joven Lycidas, y habrá pocos que hayan perdido a un ser querido que no comulguen con los sentimientos del poeta.

Casi todos superan la experiencia del duelo sin sufrir un daño permanente, pero normalmente no sin antes pasar por lo que Freud llamó "periodo de duelo". Janis y sus colegas (1969) han descrito el duelo normal como un aturdimiento inicial y meses de pena en que la ira, la desesperación, el dolor y anhelo, la depresión y apatía aparecen al mismo tiempo.

En un libro basado en su estudio clásico sobre las viudas de Londres, Parkes (1976) nos ofrece intuiciones profundas acerca del duelo típico. "Es como un sueño", dijo una viuda. "Creo que voy a despertar y que todo habrá sido una pesadilla. Otra vez estará él conmigo". Algunas viudas reconocieron en sí mismas una necesidad irracional de tratar de encontrar a su esposo difunto.

"Dondequiera que voy lo busco", declaró una viuda. "Entre las multitudes, en el templo, en el supermercado. No dejo de ver los rostros en su busca. La gente me juzgará excéntrica".

En el mismo sentido, otra viuda dijo: "Voy al cementerio a visitar su tumba... pero no está allí". La mayor parte de las viudas culpó a los médicos por no haber puesto más empeño, a Dios por haberse llevado a su esposo y hasta a su propio marido por haberlas abandonado.

"¿Por qué me hizo esto a mí?", exclamó una mujer.

Las reacciones anteriores son intentos por afrontar de modo defensivo una realidad ineludible y dolorosa en extremo. Casi siempre permiten al superviviente recobrar fuerzas para seguir viviendo: vender las pertenencias y abandonar la casa que compartieron con el difunto o difunta.

4. Combate

En todas las guerras, podemos afirmar que a algunos les resulta imposible mantenerse serenos bajo la fuerte tensión del combate. La reacción incapacitante ante el estrés de guerra recibió el nombre de "choque por granada" en la Primera Guerra Mundial y de "fatiga operacional" o "neurosis bélica" en la Segunda Guerra Mundial, "fatiga de combate" en la guerra de Corea y de Vietnam. En todos los casos los síntomas eran idénticos. El primer signo de desintegración del autocontrol puede ser el llanto por una frustración pequeña o tener una explosión de ira ante un comentario inofensivo. La reacción inicial da origen más tarde a una imposibilidad de dormir, a estremecimiento ante ruidos repentinos, a confusión psíquica, a llanto incontenible, o a permanecer callado y con la mirada perdida.

MORRIS, Charles. *Psicología, un nuevo enfoque*. 1992. pp. 542-543.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *La siguiente oración:*
"José es un joven que, a pesar de que han transcurrido muchos años, sigue siendo jovial, amable y honesto".
¿Qué característica de la personalidad expresa?

A) social
B) dinámica
C) individual
D) constante
E) estructurada

2. *"María es una persona que ante situaciones de peligro se expresa muy calmada y tranquila. En cambio, su hermano Arturo se muestra más tenso e inestable".*
En esta descripción se expresa el componente de la personalidad denominado

A) rasgo cardinal.
B) temperamento.
C) biotipo.
D) carácter.
E) metaergio.

3. *La siguiente expresión:*
"Un actor de teatro al representar una obra expresa, en él, sentimientos, pensamientos, motivos y emociones que corresponden a su personaje".
¿Qué característica de la personalidad manifiesta?

A) temperamento
B) individual
C) estructurada
D) rasgo
E) dinámica

4. *La siguiente expresión:*
"En una familia, Pedro, el hijo mayor, es bondadoso y solidario con sus padres, en cambio Roberto, el hijo menor, es egoísta y deshonesto con ellos".
¿Qué componente de la personalidad evidencia?

A) rasgo
B) temperamento
C) estructura
D) carácter
E) intelecto

5. *La siguiente expresión:*
"Susana es una joven universitaria que prefiere hacer sus trabajos sola y rehuye salir frecuentemente a reuniones sociales".
Según Jung, ¿qué le corresponde?

A) rasgo
B) ciclotímico
C) introvertido
D) rasgo central
E) extrovertido

6. *El yo ideal es la representación que tenemos de cómo la sociedad espera que seamos, según esto, el yo ideal forma parte del*

A) consciente.
B) preconsciente.
C) yo.
D) ello.
E) super yo.

7. *Todo aquel aprendizaje del pasado que, sin mucho problema, puede pasar a la conciencia se llama*

A) *ello.*
B) *yo.*
C) *consciente.*
D) *inconsciente.*
E) *preconsciente.*

8. *La angustia es una característica esencial de la*

A) *psicosis.*
B) *neurosis.*
C) *esquizofrenia.*
D) *paranoia.*
E) *hipocondría.*

9. *La ruptura con la realidad y desorganización grave de la personalidad, son características de la*

A) *neurosis.*
B) *ansiedad.*
C) *depresión.*
D) *psicosis.*
E) *obsesión.*

10. *Son ideas recurrentes, persistentes, intrusas, que escapan al control de la persona.*

A) *obsesiones*
B) *compulsiones*
C) *delirios*
D) *alucinaciones*
E) *manías*

RESOLUCIÓN

1. *A pesar de los cambios que sufre la personalidad, existe un conjunto de características que constituyen su núcleo esencial y que tienden a mantenerse estables. Justamente a ello se refiere una expresión tan popular como aquella que dice "genio y figura hasta la sepultura". Nos estamos refiriendo pues, a la estabilidad de la personalidad. Gracias a esta característica es que la identidad personal puede configurarse. La estabilidad tiende a aumentar con la edad, de tal forma que en el adulto con personalidad madura se estabilizan sus afectos, valores, actitudes, etc.*

Clave D

2. *Las reacciones emocionales dependen en parte de las experiencias afectivas y en parte de las características de la actividad nerviosa superior. Tanto el sistema nervioso como el sistema endocrino constituyen la base del temperamento. Podemos conocer el temperamento inclusive en las reacciones que tiene un bebé frente a los estímulos (luz, sonido, temperatura); en las características de su llanto (intensidad, frecuencia), su resistencia al dolor. Según Pávlov existen cuatro grandes tipos de temperamento designados con la clásica terminología de Hipócrates (famoso médico griego): sanguíneo, colérico, flemático y melancólico.*

Clave B

3. *La personalidad como un sistema. De hecho lo es. Y además todo sistema tiene componentes interrelacionadas que constituyen su estructura. En el caso de la personalidad indicábamos que dicha estructura involucraba la actividad cognitiva, afectiva y volitiva, en consecuencia, involucra pensamientos, sentimientos, valores, etc. Además estas tres formas de actividad están presentes siempre, aunque una de ellas predomine dependiendo del tipo de tarea que se esté realizando. Por ejemplo, al atender una clase predomina la actividad intelectual, pero a la vez podemos estar tranquilos, molestos o aburridos, incluso existen siempre motivos para atender, de tal manera que nuestra actuación es siempre total, integral, estructurada.*

Clave C

4. *En la descripción que hicimos del carácter mencionábamos que dicho componente está constituido por los aspectos valorativo-morales de la personalidad (ser bondadoso, solidario; egoísta, deshonesto). El doctor Ortiz, lo definía como el componente ético de la personalidad. Incluso lesiones en el lóbulo frontal (sistema cortical que, en su porción dorso lateral, se constituye en el sistema que codifica la información moral) pueden provocar trastornos del carácter, de tal manera que el paciente se muestre con tendencia al chiste, soez en el lenguaje, impuntual, desorganizado, etc.*

Clave D

5. *Es de público conocimiento la clasificación de Jung, en la que diferencia dos grandes tipos de personalidad, apelando al predominio en la dirección de la actividad psicológica: introversión, extraversión. Cuando dicha dirección recae en la propia actividad interna encontramos rasgos de personalidad tales como: preferencia por el mundo imaginario, tendencia a no expresar las emociones inmediatamente, polarización hacia el yo en lugar de hacia los demás, etc. Se infiere de ello la preferencia a trabajar en soledad y a rehuir a las reuniones sociales.*

Clave C

6. *El yo ideal forma parte del super yo. El super yo constituye la "instancia moral" de la personalidad. El yo ideal orienta hacia la perfección moral y tiende a oponerse a los impulsos del ello conducentes más bien a la consecusión de placer. Dichos conflictos deberán ser resueltos por el yo o ego.*

Clave E

7. *Contenidos en estado de latencia que pueden acceder a la conciencia por mecanismo de asociación (recurriendo, por ejemplo, a la memoria) corresponden al nivel preconsciente de funcionamiento psíquico. Recordamos en cambio que los contenidos del inconsciente son inaccesibles a la conciencia inmediata del individuo. A ellas accedemos solamente gracias a la interpretación analítica.*

Clave E

8. *La angustia es una característica esencial de la neurosis. Aunque el término está cayendo en desuso, tradicionalmente (sobre todo en la terminología psicoanalítica), se ha considerado que pese a toda la diversidad de formas de neurosis existe un síntoma central en ellas: el sufrimiento psíquico o angustia.*

Clave B

9. *La psicosis es la alteración más grave de la personalidad. La desorganización psicológica que de ello resulta compromete la esfera intelectual, afectiva y el comportamiento en general.*
A diferencia de la neurosis, en la psicosis no hay conciencia del problema. La ruptura con la realidad involucra el divorcio entre sus pensamientos, afectos y acciones respecto a las circunstancias del entorno.

Clave D

10. *Las ideas obsesivas son recurrentes, persistentes, intrusas y escapan al control de la persona. Un claro ejemplo de ello, lo podemos encontrar en aquella persona que tiene la idea obsesiva de cometer, en cualquier momento, un crimen a causa de un arranque o impulso incontrolable.*
Más frecuente aún es la idea obsesiva de estar sucio, pese a asearse constantemente. En la película "Mejor imposible" puede encontrar un ejemplo maravilloso de trastorno obsesivo-compulsivo, en la que el personaje principal (Jack Nicholson) tiene todo un almacén de jabones, los cuales usa tan sólo una vez para luego desecharlos (conducta ligada a la idea de suciedad).

Clave C

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *La siguiente expresión:*
"Celso es un alumno que, a diferencia de sus demás compañeros, destaca como un joven alegre, responsable, con buen sentido del humor".
¿Qué característica de la personalidad expresa?

A) social
B) estructura
C) individual
D) rasgo
E) dinámica

2. *La siguiente expresión:*
"Pablo Picasso fue un hombre que se dedicó de manera apasionada a la pintura y era identificado por sus amigos como un brillante pintor".
¿Qué rasgo se expresa según Allport?

A) común
B) original
C) central
D) superficial
E) cardinal

3. *Los mecanismos de defensa permiten evitar la ..... y son manejados por el .....*

A) tranquilidad - ello.
B) angustia - yo.
C) tranquilidad - super yo.
D) angustia - ello.
E) placer - super yo.

4. *El super yo aparece en la fase*

A) oral.
B) anal.
C) fálica.
D) de lactancia.
E) genital.

5. *Olvidar y rechazar se relacionan con el mecanismo de defensa conocido como*

A) represión.
B) desplazamiento.
C) proyección.
D) condicionamiento.
E) regresión.

6. *Señale la afirmación incorrecta respecto al desarrollo psicosexual.*

A) Las primeras etapas son inmaduras.
B) El aparato bucal u oral es una zona erógena.
C) La madurez sexual es propia de la fase genital.
D) La etapa fálica es la última etapa.
E) Las experiencias infantiles son importantes en el desarrollo.

7. *No es una definición del Psicoanálisis.*

A) Es una teoría del aprendizaje
B) Técnica psicoterapéutica
C) Un modelo teórico acerca de la personalidad
D) Corriente psicológica
E) Método de investigación

8. *Es una característica del inconsciente.*

A) *Está relacionado con el principio de realidad.*
B) *Es conocido directamente por el Psicoanálisis.*
C) *Es observable por los sentidos del observador.*
D) *Se manifiesta por los sueños y actos fallidos.*
E) *Es estudiado por las teorías del aprendizaje de los conductistas.*

9. *¿Qué característica en común tienen los psicoanalistas?*

A) *Importancia que otorgan al estudio del inconsciente.*
B) *Estudian el inconsciente desde el punto de vista social.*
C) *El aspecto sexual es lo más importante y determinante.*
D) *Utilizan la hipnosis como técnica de investigación.*
E) *Aplican las teorías del aprendizaje de los conductistas.*

10. *Los instintos de tánatos o de muerte, orientados a la destrucción del sujeto y a su regreso a lo inanimado, forman parte del*

A) *consciente.*
B) *preconsciente.*
C) *yo o ego.*
D) *inconsciente.*
E) *super yo.*

11. *El tener conciencia de sí mismo, de la enfermedad, aunado a dolor emocional o angustia, es una característica de la*

A) *neurosis.*
B) *psicosis.*
C) *paranoia.*
D) *psicosis maníaco-depresiva.*
E) *esquizofrenia.*

12. *Corresponde a características de la esquizofrenia.*

A) *manía y depresión*
B) *obsesión y compulsión*
C) *alucinaciones y delirios*
D) *angustia y fobia*
E) *amnesia y dramatización*

13. *Se le denomina neurosis histérica*

A) *al trastorno de somatización.*
B) *a la paranoia.*
C) *a la esquizofrenia.*
D) *al trastorno de ansiedad.*
E) *a la neurosis obsesiva.*

14. *El criterio estadístico define la anormalidad tomando en cuenta*

A) *al hombre como debe ser.*
B) *criterios deseables socialmente.*
C) *la observación del hombre como es.*
D) *un modelo de perfección humana.*
E) *el sistema de valores imperantes.*

15. *Los datos subjetivos que el paciente trasmite se denominan*

A) signos.
B) síntomas.
C) síndromes.
D) enfermedades.
E) neurosis.

16. *Miedo excesivo e irracional hacia objetos, personas, animales o situaciones.*

A) manía
B) fobia
C) depresión
D) obsesión
E) alucinación

17. *Son ideas salidas de la realidad, vinculadas a persecución, salvación, daño, etc.*

A) alucinaciones
B) delirios
C) compulsiones
D) angustias
E) demencias

18. *Preferir recaudar fondos para una buena causa a cuidar un bosque, según Catell, expresa de nuestra personalidad rasgos*

A) comunes.
B) individuales.
C) originales: ergs.
D) superficiales.
E) originales: meta ergs.

19. *De Teresa podemos decir que es responsable, puntual y colaboradora; de acuerdo con Allport nos referimos a los rasgos*

A) superficiales.
B) originales.
C) comunes.
D) centrales.
E) cardinales.

20. *Juan es un joven muy impulsivo, generalmente "pierde los papeles", esto es clara manifestación de su*

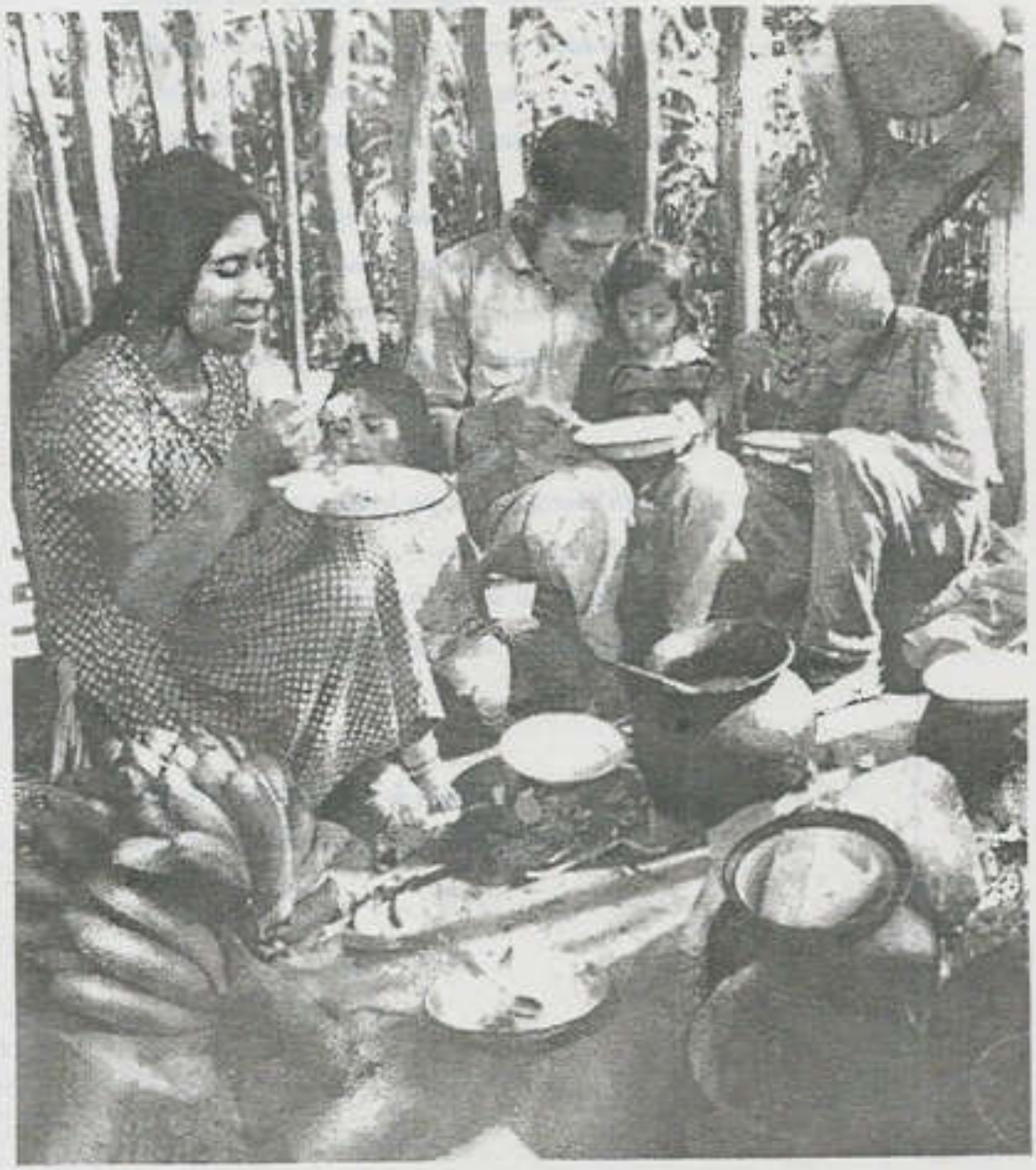
A) carácter.
B) personalidad.
C) temperamento.
D) rasgo.
E) individualidad.

UNIDAD

11

Psicología social

- *Capítulo XXV: Actitudes.*
- *Capítulo XXVI: La familia.*



PSICOLOGÍA

Perfeccionar los medios de entender este país infinito mediante el conocimiento de todo cuanto se descubre en otros mundos.

No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana: todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores.

No, por gusto, como diría la gente llamada común, se formaron aquí Pachacamac y Pachacútec, Huamán Poma, Cieza y el inca Garcilaso, Túpac Amaru y Vallejo, Mariátegui y Eguren, la fiesta de Qoyllur Riti y la del Señor de los Milagros; los yungas de la costa y de la sierra; la agricultura a 4000 metros; patos que hablan en lagos de altura donde todos los insectos de Europa se ahogarían; picaflores que llegan hasta el sol para beber su fuego y llamear sobre las flores del mundo.

Palabras de José María Arguedas
en el acto de entrega del premio "Inca Garcilaso de la Vega"
(Lima, octubre 1968)

Actitudes

Capítulo XXV

Objetivos

- *Comprender las nociones generales sobre las actitudes, sus características, componentes y su proceso de formación y modificación.*
- *Valorar el papel de las actitudes y prejuicios en las relaciones sociales.*

Introducción

En agosto del 2006 una indigente instigada por el hambre vendió a su hija de cinco años a una pareja que no tenía hijos, por menos de 0,50 centavos de dólar, en el estado de Bihar, al norte de la India. Un italiano emigrado a Londres ha sabido, casi después de diez años, que su madre le dejó una herencia de 2,5 millones de euros, pero aunque se dedica a lavar platos ha decidido que no quiere el dinero, debido a la mala relación que tenía con ella: "Yo no quiero ese dinero, se lo daré a alguien, mi madre me dio siempre problemas cuando estaba viva y me los sigue dando incluso ahora que está muerta". Un argentino de 44 años que tiene 37 hijos ha pedido a la justicia que le permita someterse a una vasectomía, pese a que en su provincia están prohibidas, para no seguir procreando; el hombre, que se gana la vida como pintor, dice haberse iniciado sexualmente a los nueve años, haber tenido hasta siete novias a la vez y vivido durante 14 años con tres mujeres bajo el mismo techo.

Según algunos informes, los gastos militares de las grandes potencias mundiales, de tan sólo un año, son tan altos que con dicho presupuesto se podría acabar completamente con el problema de desnutrición de todo el continente africano. Por otro lado, los gastos en cosméticos efectuados por las mujeres estadounidenses en un año, equivale a todo el presupuesto anual de la República del Perú.

Estas noticias, que dieron la vuelta al mundo, sin duda son fuentes movilizadoras de actitudes.

¿Qué sentiste al leerlas?: sorpresa, indignación desconcierto... ¿Qué ideas o interrogantes, argumentos o refutaciones revolotearon por tu mente? ¿Podría alguien mantenerse neutral ante situaciones similares?, ¿y ante casos más sorprendentes que los ejemplos anteriores? Desde luego que no, y es que evaluar y valorar, mostrar aceptación o rechazo, constituyen parte intrínseca de la naturaleza social del hombre. Tener actitudes y modificarlas nos caracteriza esencialmente.

En este capítulo, trataremos de esclarecer la naturaleza de las actitudes, cómo se forman y modifican; al mismo tiempo dilucidaremos las diversas implicaciones que tienen en la vida social del hombre.

1 Definición

Ante determinadas situaciones no nos mantenemos indiferentes, sino, por el contrario, las evaluamos y reaccionamos favorable o desfavorablemente. Es decir, ponemos de manifiesto una actitud, entonces, ¿qué son las actitudes?

> Son disposiciones aprendidas, relativamente estables en relación a eventos de la realidad; pueden ser favorables o desfavorables e implican una tendencia a actuar de cierto modo.

Según **Myers**, las actitudes son creencias o sentimientos que determinan cierta disposición frente a los objetos, las personas y los hechos.

Según **Kresch**, la actitud es una estructura duradera de valoraciones positivas o negativas de las personas; sus sentimientos y sus tendencias en pro o en contra con respecto a determinados fenómenos sociales.

Según **Allport**, es un estado anímico, mental y neurológico de la persona frente a una situación u objeto social, de ahí que surge de la experiencia y a la vez ejerce una influencia directriz o dinámica en las reacciones individuales, frente a los objetos o situaciones relacionados con estados anímicos.

2 Características de las actitudes

La actitud, como fenómeno psicosocial, se caracteriza por tener las siguientes cualidades:

- **Son adquiridas en el proceso de socialización.** Estas disposiciones, favorables o desfavorables, son aprendidas, formadas y desarrolladas en un contexto social. En la niñez el grupo de amigos juega un rol importante en la formación de actitudes. A veces la ficción novelesca recoge los prejuicios que se fomenta en algún sector económicamente privilegiado de la sociedad: "Se acercó Cano y declaró alegremente que era hincha del Sport Boys, un equipo del Callao. Trató de organizar su grupo y nadie lo siguió. Por ahí alguien explicó que los

del Boys eran chaveteros del puerto, y todos voltearon a mirar a Cano y se dieron cuenta de que tenía la corbata muy vieja y de que era medio distinto o algo. Él como que no supo defenderse y puso cara de pena, se cortó el pobre y alguien añadió que en el Callao había mucho ratero y era peligroso, en el Callao es donde matan a toda la gente". (Alfredo Bryce. *Un mundo para Julius*).

El vertiginoso avance en las telecomunicaciones ha generado modificaciones profundas en los patrones culturales de muchos pueblos. Esta mujer india con seguridad ha desarrollado actitudes favorables hacia los teléfonos celulares.

- **Son elementos orientadores que organizan el mundo subjetivo**. En la medida que nuestras valoraciones, pensamientos y sentimientos sobre determinado acontecimiento, persona u objeto, van determinando nuestra aceptación o rechazo, es decir, nuestra preferencia o aversión hacia un determinado hecho social. Por ejemplo, un alumno que tenga una actitud negativa hacia una universidad específica, rechazará todo aquello que esté relacionado con dicha casa de estudios.

- **Son prueba de pertenencia a un determinado grupo social.** El medio social que nos rodea va determinando nuestros intereses o expectativas como clase social o como grupo perteneciente a una cultura con costumbres y tradiciones. Por ejemplo, desde muy temprana edad conocemos las necesidades de nuestra familia, quizá nuestro padre siendo obrero, realizaba otro tipo de trabajos eventuales para tratar de satisfacer nuestras necesidades básicas y a pesar de ello se experimentaba la carencia en casa, por eso, ahora, más conscientes de esa situación, podemos identificarnos con los justos reclamos de los obreros.

- **Están relacionadas con objetos sociales.** Sean estos individuos, grupos, productos, manifestaciones culturales. Se puede dar el caso que a temprana edad, cuando estuvimos en la escuela primaria, hayamos tenido una experiencia traumática con la profesora del curso de Matemática, de ahí que ahora detestamos y nos aburre dicho curso.

  Otro ejemplo es la actitud de los padres que están en contra de los programas televisivos con contenido agresivo, ya que consideran que entorpecen e incentivan a los niños a reproducir en sus juegos acciones y actitudes observadas en la televisión, tendiendo a ser más impulsivos e irascibles.

- **Poseen una cualidad direccional.** Porque pueden ser favorables o desfavorables, por ejemplo, reaccionar favorablemente frente a un concierto de rock y desfavorablemente frente a una pandilla callejera.

- **Forman un patrón evaluativo.** Dado que las actitudes, por implicar contenidos, significados, nos permiten tener pautas para valorar las diversas situaciones y entidades sociales. Los estudios pueden ser considerados como eventos valiosos, de ahí que mostremos actitudes favorables hacia él. En cambio, faltar a clases puede ser considerado incorrecto, por lo tanto, haremos todo lo posible por no faltar.

- **Son susceptibles de modificarse.** Porque las actitudes se pueden trastocar por las diversas vcircunstancias personales a lo largo de nuestro ciclo vital. Esos cambios podrían darse por experiencias personales directas, quizá por asumir un modelo o prototipo social. Por ejemplo, un joven que observa en un centro de rehabilitación el sufrimiento y duro tratamiento que reciben los adictos hacia la cocaína, cambia su actitud favorable hacia el consumo de esta sustancia.

3 Componentes de las actitudes

Para averiguar cuál es la estructura de las actitudes, cuáles son los elementos que la componen, podríamos partir de las siguientes preguntas:

¿Qué piensas sobre los homosexuales?

¿Aceptarías comer del mismo plato con un paciente enfermo con Sida?

¿Qué harías si una amiga te dice que quiere abortar?

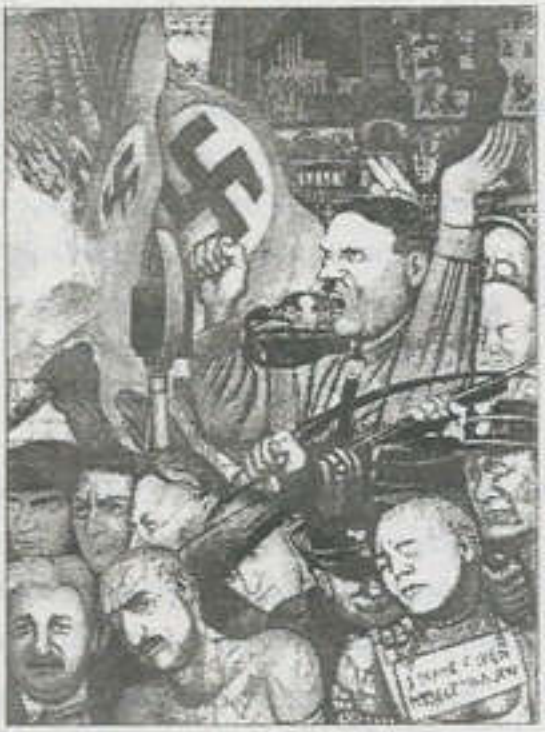
¿Qué sentirías si una mujer adulta golpea a su hijo de 5 años, en plena calle, por no vender sus caramelos?

¿Qué piensas sobre las relaciones extra-matrimoniales?

¿Qué harías si un compañero se ríe de ti frente a tu exposición?

¿Qué emociones experimentas cuando estás hablando en público?

Cuando frente a determinadas situaciones expresas lo que piensas, lo que sientes y lo que haces o estarías dispuesto a hacer, estos constituyen los aspectos componentes de una actitud; analicemos, cada uno de ellos en detalle:



¿Porqué muchos intelectuales alemanes creyeron en Hitler? Para ganar adeptos en este sector se dieron una serie de argumentos "científicos" que "demostraban" la superioridad de la raza aria sobre las demás razas. Asimismo, argumentos geopolíticos de la necesidad de un "espacio vital" para el desarrollo de la nación alemana.

3.1. COMPONENTE COGNITIVO

"¿Qué opinas del uso de preservativos?". Supongamos que usted responde simplemente: "Me parece bien"; "y ¿por qué te parece bien?", le pregunto nuevamente. Supongamos que me respondes: "Pues, porque de esa manera se evitaría contraer enfermedades venéreas, incluso el Sida, además que se evitarían embarazos no deseados".

El rechazo o aceptación hacia una persona, grupo u objeto se expresa a través de una carga emocional. Existen condiciones objetivas como la miseria, los bajos sueldos, los estados de carencia permanentes que se constituyen como los generadores de actitudes sociales de aprobación o desaprobación.

Opiniones, argumentos, juicios, ideas, razones; todo ello es lo que denominamos el componente cognitivo de la actitud. El porqué estamos a favor o el porqué en contra. Además incluye también el uso de **categorías**, es decir, conceptualizaciones acerca de un objeto social con todo el conjunto de características que le atribuimos. Así por ejemplo, la categoría "profesor", la conceptuamos como aquella persona que debe conocer lo que profesa, es decir, su especialidad, debe ser persuasivo, estar generalmente dispuesto a enseñar, ser amable, etc.

Categorías como "judíos", "mujeres", "pirañas", "alemanes", "políticos", activan en nuestra personalidad un sistema de significados con eminente carga valorativa.

3.2. COMPONENTE AFECTIVO

Dicho componente hace referencia a las emociones y sentimientos que se ven involucrados en la experiencia actitudinal. El ser humano, cuando se pone en contacto con las cosas, objetos o personas, experimenta múltiples reacciones emocionales, como por ejemplo, una señorita manifiesta que experimenta un temor intenso cuando se encuentra frente a un ratón o cuando un sujeto afirma: "Odio a los chilenos y soy feliz cuando veo que son derrotados en un partido de fútbol". Hay investigadores que sostienen que el componente afectivo es el de mayor importancia en una actitud, la cual va asociada a una categoría cognoscitiva. Además hay que señalar que el componente afectivo se forma por los contactos que se hayan ido suscitando a lo largo de su vida social en relación a circunstancias placenteras o desagradables.

3.3. COMPONENTE CONDUCTUAL

Comprar un CD, ir al cine, aplaudir una marcha de protesta, rechazar un cigarrillo, bajar la cabeza frente al enojo del padre; son casos que describen al componente conductual de la actitud. Este componente hace referencia a las acciones o comportamientos que expresamos o manifestamos en nuestro contacto con el objeto social (todo suceso o evento que acontece en el marco de nuestras vivencias personales). A partir de este componente podemos predecir qué conducta mostrará un individuo cuando se vea frente al objeto social. El ser humano se activa o se dispone a actuar de modo específico o particular hacia un objeto de su actitud. Gran parte de los teóricos están de acuerdo en que la actitud se relaciona con alguna conducta observable.

¿Qué observas en la joven?, ¿su gesto facial y posición corporal denotan aceptación o rechazo hacia el joven que la abraza? A través de las conductas no verbales de las personas podemos formarnos una mejor idea de sus reales actitudes.

Veamos ejemplos integrando los tres componentes de la actitud:

Un joven expresa lo siguiente:

Tengo miedo a las personas que padecen de Sida, porque pienso que me pueden contagiar, de allí que no visito ningún hospital dedicado a tratar este tipo de enfermedad y cada vez que me encuentro con un vendedor que dice tener el VIH, me alejo de él y no le compro nada.

Identifique en el texto anterior las expresiones que manifiesten los componentes desarrollados:

El componente cognitivo: .....

El componente afectivo: .....

El componente conductual: .....

Veamos otro caso:

twitter.com/calapenshko

- *Cuando estoy en una fiesta me siento bien*: componente .....
- *Pienso que las fiestas nos relajan y nos hacen olvidar estados de tensión*: componente .....
- *De ahí que hoy iré a la fiesta*: componente .....

Una señora dice:

- *No tomo píldoras anticonceptivas porque hacen daño al organismo*: componente .....
  .....
- *Siento cólera cuando veo una propaganda sobre el uso de anticonceptivos*: componente .....
  .....
- *Sería parte de una movilización y así portaría una pancarta en contra del uso de anticonceptivos*: componente .....

4 Formación de las actitudes

Las actitudes se van formando y desarrollando a lo largo del ciclo vital, se aprende a reaccionar de manera favorable o desfavorable frente a los objetos sociales. Los mecanismos que se establecen para formar y desarrollar actitudes pueden ser diversos como: el condicionamiento clásico o quizá el condicionamiento operante, también puede ser imitación de conductas o modelos. Por ejemplo, un niño, muy pequeño se encuentra jugando con sus amigos en la escuela y de pronto aparece en medio del patio una tremenda araña, todos empezarán a correr presos del pánico. Algunos llorarán y otros gritarán, y este niño, al igual que ellos, reaccionará de forma similar. A partir de ese momento tendrá temor y hasta rechazará a dicho animal.

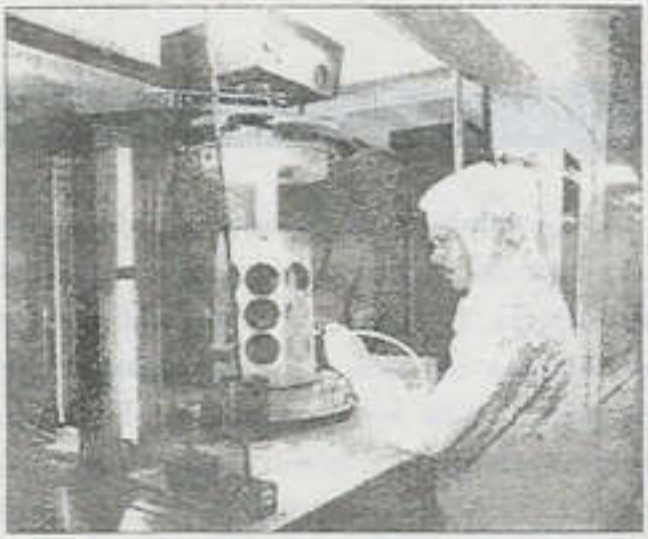
Muchas empresas, con el objetivo de aumentar sus ventas, realizan campañas publicitarias con los niños. En la foto observamos cómo la compañía Colgate-Palmolive manda camiones cargados con muestras gratis de pasta de dientes, esperando aumentar sus ganancias.

Ahora trataremos de sistematizar los múltiples factores que intervienen en el proceso de formación de actitudes:

- **La experiencia directa que el individuo tiene con el objeto social.** Se establece que es uno de los factores más poderosos en la creación de actitudes. El mostrarse a favor o en contra de un hecho dependerá mucho de las consecuencias que éste provoque. Lo que ocurra durante el primer contacto con un objeto social creará una actitud hacia dicho objeto o modificará todas las actitudes anteriores tenidas hacia él. Por ejemplo, un amigo lo invita al estadio a ver un partido de fútbol. Los primeros momentos han transcurrido tranquilamente, cuando se nota el alboroto, de pronto, estalla un petardo muy cerca de usted, se desmaya y al cabo de unas cuantas horas despierta y se lamenta de haber ido al estadio. Jura nunca más volver.

- **El papel que ocupa un individuo en un grupo social.** Es otro aspecto que crea o modifica actitudes. El rol social que ejerce una persona influye en la estructuración o reestructuración de actitudes. Muchas veces dentro de la comunidad se elige a la persona más representativa, como delegado o representante de la población. Esta persona debe mostrar iniciativa, teniendo en cuenta a los demás, es decir, tiene que actuar de acuerdo al papel o rol asignado. El hecho de ser miembros de una colectividad hace que asumamos roles sociales, lo cual nos hace reflexionar sobre nuestro sentido de responsabilidad en el cumplimiento de la tarea.

- **Los contenidos que recibimos a lo largo del ciclo vital.** Los diversos contenidos o significados que recibimos en las diversas etapas del desarrollo van condicionando nuestras formas de percibir a través de nuestra familia, el contexto educativo, los medios de comunicación: la televisión, la prensa escrita, etc. Todos influyen de modo considerable sobre las actitudes de las personas, formando o desarrollando significados o valoraciones que tenemos de nuestra realidad. Los contenidos de la televisión y, por extensión, el de todos los medios de información masivos, influyen de modo considerable sobre las actitudes de los individuos. Por ejemplo, años atrás los infantes se reunían alrededor de la televisión para ver sus dibujos animados, entre ellos **Popeye el marino**. Notamos que las figuras y contenidos que se proponen (como Oliva, una mujer débil pero interesada, superficial y con escasa capacidad de autonomía) son el modelo que se le propone a todas las infantes y niñas que observan dicho programa, fomentando la formación de valores, trastocando el papel o rol social de la mujer inmersa dentro de una sociedad donde existen clases sociales.



Muchos piensan que un científico, en el campo experimental, es introvertido, callado, tímido y por lo tanto no preferirá las reuniones sociales, como las fiestas. Esto no siempre es así. Sin embargo, el rol o papel que ocupa un individuo conlleva a asumir ciertas actitudes.

5 Cambio de actitudes

Las actitudes pueden alterarse solamente cuando las personas se comunican, lo que significa que el modelo básico en el cambio de actitudes es el de la comunicación. Por ello, se debe tener en cuenta el efecto de la comunicación en general, ésta puede provenir de nuestros padres, vecinos, amigos, etc. Para el presente modelo se debe tomar en cuenta cuatro aspectos: el señalador (la fuente), el canal, el mensaje, y el sujeto receptor. Ahora detallaremos cada uno de los aspectos:

5.1. LA FUENTE

¿Ser ama de casa es una labor fácil? Abrumadoramente, las amas de casa dirían que NO. ¿Piensan también así los varones?, ¿cómo modificar sus actitudes? En la Psicología se aborda no sólo el estudio teórico de las actitudes, sino también su modificación. Imagine que fuese el papá quien se quede a cargo de la casa sólo por un día. ¿Qué pasaría?

Las opiniones de algunas personas son valoradas inevitablemente en mayor grado que otras. Estamos más predispuestos a ser persuadidos por alguien que tiene un conocimiento especial o experiencia apropiada del tema que se trata. Por ejemplo, si somos conocedores de los efectos que puede provocar el consumo de tabaco o cigarro, nos veremos persuadidos por el argumento dado por un especialista que investigó sobre los efectos del cigarro en nuestro organismo; y tendremos como fuente de menor credibilidad el comentario de una vecina, el cual sería un comentario menos persuasivo. Otro elemento a tomar en cuenta en la modificación de nuestras actitudes, como lo señalan algunos investigadores, es el hecho de que se presenten personas atractivas, las cuales tienen mayor influencia que aquellas que no lo son. Es un aspecto que no han descuidado los políticos carismáticos en épocas de campaña política, cuando aparecen bailando la canción que está de moda, o abrazando a un niño, o muchas veces dando autógrafos a los vecinos.

5.2. EL CANAL

La mayor parte de la información es recepcionada por nuestros ojos y oídos; y en el mecanismo de cambio de actitudes la mayor parte de los mensajes son verbales. Los mensajes escritos son más fáciles de entender, pero al mismo tiempo son impersonales. Los mensajes hablados implican por lo menos una mínima interacción, por lo tanto, es necesario tener cuidado en el trato interpersonal, los contenidos, las necesidades y las expectativas de la población. Es el caso de los medios masivos de comunicación los cuales han jugado desde su aparición, un papel preponderante en la modificación o cambio de actitudes, pues través de ellos se difunden contenidos relacionados con las cualidades de un producto nuevo lanzado al mercado, pero no solamente eso, sino también ideas o concepciones políticas.

Un ejemplo de modificación de actitudes a través del canal, es el caso de una ciudad que estaba próxima a las elecciones presidenciales, y en donde se seleccionaron ciudadanos: votantes en contra o caso de indecisos. A unos se les visitó una vez, incluso llevándoles regalos de primera necesidad; a otro grupo se le entregó de manera secuenciada cuatro misivas, con el mensaje de votar por un determinado candidato. En un tercer caso, se estableció un grupo control, al cual no se le intentó persuadir por ningún medio. Luego de haberse dado la experiencia, se evidenció cambios en las preferencias electorales y se estableció la siguiente estadística:

Contacto personal 75%

Los que recibieron información por correo 45%

Grupo control ..... 19% a favor.

De ahí que para un candidato presidencial le sea prioritario visitar mercados, plazas públicas, asentamientos humanos, etc.; con el propósito de modificar preferencias electorales.

5.3. MENSAJE

Una súplica emocional tiene una gran influencia en las actitudes. El suscitar o fomentar el miedo son estrategias psicosociales muy utilizadas en nuestro medio para tratar de cambiar las actitudes de la población. Estos efectos también se aplican en la vida cotidiana, en la casa, en la escuela, etc. Los mensajes pueden ser diversos, por ejemplo: "Si no comes tu almuerzo, no vas a la fiesta", o también expresiones como la siguiente: "A las mujeres les decimos que se acojan al proyecto de planificación familiar, porque de lo contrario el Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (PRONAA) se retirará de dicha localidad". Ahora que si el mensaje produce más miedo, la persona o grupo a quien va dirigido va a encontrar la forma de evitar el anuncio y entonces no va a tener ningún efecto.

5.4. LA SECUENCIA

¿Qué es lo primero que hay que hacer cuando se trata de cambiar las actitudes de un conjunto de personas? La mejor forma es plantear nuestro acuerdo con opiniones ya expresadas por la audiencia o conocidas por la concurrencia. Algunos investigadores sugieren la siguiente presentación:

- Presente exclusivamente su punto de vista cuando su objetivo sea un cambio de opinión de manera inmediata, para lo cual ha de considerar los siguientes requisitos:

debe conocer las características psicológicas del grupo y su posición debe ser la única que va a presentarse. Se sabe que usted como líder tendrá una notoria influencia.

- Presente las dos posiciones del discurso o argumento cuando se sabe que en la audiencia existen dos posturas o argumentos respecto a un mismo tema.
- Cuando dos puntos de vista opuestos se presentan uno detrás del otro, el que se presenta al último será, tal vez, el que mayor influencia tenga en el auditorio, dado que es la información más reciente.

5.5. LA PERSONA ELEGIDA

Debemos considerar las diferencias individuales. Por ejemplo, algunas personas son tan susceptibles a la persuasión que sus actividades cambian o varían por su inestabilidad o volubilidad personal. Otro aspecto a tomar en cuenta es la capacidad intelectual de la persona; se establece que las personas menos inteligentes pueden ser influenciadas fácilmente en comparación con las personas más inteligentes. En esta relación es importante considerar que las personas que manejan mayor cantidad de información analizan los contenidos y ponen mayor cuidado en las comunicaciones y mensajes dados. Existe un aspecto que también debemos considerar en el cambio de actitudes: la autovaloración. Las personas que se tienen poca estima son más susceptibles a la influencia, que las que se tienen alta estima. Aquellas personas con poca estima no tienen confianza en sus propios valores y juicios, si los puntos de vista de otro son más confiables los adoptan más fácilmente. Las personas con alta estimación propia poseen la confianza que los capacita para resistir los argumentos de los demás o también tienen la suficiente flexibilidad como para modificar racionalmente su actitud y sus acciones.

5.6. TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNITIVA

Esta teoría se creó en 1962 por Leon Festinger y consiste en hacernos creer a nosotros mismos y a nuestro conocimiento que algo no nos perjudica pero sabiendo en realidad lo que nos puede pasar si se siguiese manteniendo esta actitud, tras haber realizado una prueba y fracasar en el intento. Esto nos puede provocar un conflicto, porque tomamos dos actitudes incompatibles entre sí que nosotros mismos intentamos evitar. Esto nos impulsa a construir nuevas actitudes o a cambiar las actitudes ya existentes.

Por ejemplo, un joven que piense que el examen de admisión es competitivo, pero como todavía falta mucho para su realización no aprovecha el tiempo y se aboca a actividades improductivas. Cuando obtiene su puntaje en el examen éste no coincide con sus expectativas, lo que le provoca un conflicto y cambio de actitud.

6 Medición de actitudes

Al inicio del desarrollo de este capítulo hemos establecido que las actitudes son disposiciones aprendidas y éstas pueden ser favorables o desfavorables, por ello las respuestas que se dan son evaluativas, generalmente describen nuestro acercamiento o evitación. Estos criterios nos podrían llevar a pensar que existen valores bipolares, partiendo de un punto neutral o una aparente indiferencia; por ejemplo, supongamos que ante nosotros aparece la palabra **congresista** y nos dan las siguientes palabras estímulos:

Bueno ..... Malo

¿Qué marcarías, según tus **valoraciones frente a dicho objeto social**? Según algunos investigadores, una actitud no puede medirse directamente, sino inferirse de las conductas o contenidos expresados de manera verbal en los que el sujeto informa de sus sentimientos respecto al objeto de la actitud.

Generalmente, en la medición de actitudes se utilizan pruebas psicológicas o escalas entre las cuales se encuentran aquellas que buscan medir el significado afectivo o emocional de los conceptos. A esta técnica se le conoce como **diferencial semántico**, es por eso que se utilizan escalas como bueno o malo, optimista o pesimista, positivo o negativo.

Ahora, con respecto al curso de **Matemática** ¿cómo marcaría?

MATEMÁTICA								
	1	2	3	4	5	6	7	
Feo								Bonito
Fácil								Difícil
Miedo								Alegría
Rápido								Lento
Torpe								Inteligente

¿Cómo contestaría usted la siguiente escala de actitudes?

PREMISAS SOCIOCULTURALES

Del siguiente cuestionario, queremos que nos diga si está muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, o muy en desacuerdo con cada una de ellas.

1. *Es más importante obedecer al padre que amarlo.*

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

2. *Una buena esposa debe ser siempre fiel a su esposo.*

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

3. *No es aconsejable que una mujer casada trabaje fuera del hogar.*

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

4. *A todo hombre le gustaría casarse con una mujer virgen.*

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

5. *Un hijo debe siempre obedecer a sus padres.*

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

6. *Es más importante amar a la madre que obedecerla.*

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

7. *Muchas hijas temen a sus padres.*

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

8. Nunca se debe dudar de la palabra de una madre.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

9. Las mujeres sufren más en sus vidas que los hombres.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

10. Ser virgen es de gran importancia para la mujer soltera.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

11. Muchos hijos admiran a sus padres.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

12. Una mujer que deshonra a su familia debe ser castigada severamente.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

13. Una mujer debe ser virgen hasta que se case.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

14. Las mujeres dóciles son las mejores.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

15. Mientras más estrictos sean los padres, mejor será el hijo.

Muy de acuerdo	*De acuerdo*	*Ni sí, ni no*	*En desacuerdo*	*Muy en desacuerdo*

7 El prejuicio

El prejuicio se define como **una actitud desfavorable, injusta y sobregeneralizada hacia determinado grupo**. El elemento cognitivo del prejuicio es un **estereotipo**, es decir, un concepto rígido que incluye un conjunto de características que aplicamos inflexiblemente a cada miembro de la categoría. Por ejemplo, en el estereotipo del negro se incluyen cualidades como: escasez de inteligencia, agresividad, habilidad en los deportes y buen bailador. Y a pesar de que existen pruebas en contra, éstas son desestimadas; los atributos no congruentes con el estereotipo simplemente no son tomados en cuenta. El componente afectivo de un prejuicio incluye fuertes sentimientos de antipatía, miedo, odio o repulsión. En el aspecto conductual, la discriminación suele ser una de sus más típicas expresiones. Sin embargo, no siempre el prejuicio lleva a discriminar. Por ejemplo, antes las tiendas transnacionales se ubicaban en zonas donde había un mayor poder adquisitivo, sin embargo, ahora observamos que se encuentran mayormente en los conos de Lima, es decir, ya no discriminan las zonas urbano-marginales debido, claro está, a una evidente conveniencia económica.

En la foto se muestra a las víctimas del campo de exterminio nazi en Buchenwald. Los prejuicios exacerbados a su máxima expresión conllevaron a uno de los genocidios más atroces que la humanidad ha podido conocer.

Al lado de los prejuicios raciales, están también los prejuicios sexuales, nacionales, regionales y de clase. Aunque, como es lógico suponer, muchos de ellos están íntimamente relacionados asociado con el color de la piel. En países como el nuestro está la procedencia de clase. Ser latinoamericano en EE. UU. se asocia con vagancia, delincuencia, terrorismo o narcotráfico, ser parlanchín, bailarín, charlatán y estafador. En nuestro país, un varón tiende a creer que las mujeres selváticas son "fáciles", promiscuas y liberales.

Al parecer, una de las funciones que cumple el prejuicio, es facilitar la segregación de grupos que se oponen entre sí. Los intereses generalmente son de orden económico. Por ejemplo, la aparición de grupos racistas en diversos lugares de Europa, como España o Alemania tenían el objetivo de "aniquilar" a los "sudakas" o latinos por ser ladrones, ociosos y narcotraficantes, ésas eran sus justificaciones; pero si vamos más allá de las creencias nos podríamos preguntar qué hay detrás de estas opiniones; pues como habíamos dicho anteriormente, intereses económicos, el tener una gran cantidad de latinos indocumentados y pasando por necesidades, hace que éstos se ofrezcan como mano de obra barata quitando entonces la oportunidad a un lugareño de tener un trabajo con beneficios y derechos propios.

Algunas investigaciones (Allport, 1954; Horland y Sears, 1940) han establecido que grupos como los judíos y los negros han sido víctimas de un incremento en la violencia y discriminación en los Estados Unidos en tiempos de crisis económica.

El estudio de las actitudes y los prejuicios se convierte así en uno de los temas centrales de la psicología social, dado que nos permite apreciar, de forma muy clara, las complejas relaciones que existen entre la sociedad y el individuo. Esto permite, por ejemplo, un conocimiento más profundo acerca de cómo **la sociedad se refleja en cada persona**, en el plano psíquico, a través de las actitudes que ésta posee y manifiesta. El estudio de este campo abre además líneas de investigación y aplicación en el ámbito de la educación de la personalidad, en función al tipo de sociedad que queramos formar.

Muchas veces, los estereotipos se aprenden sin ningún contacto con miembros del grupo estereotipado. En un estudio realizado en Estados Unidos se vio que a los cinco años la mayoría de los niños ya tienen actitudes racistas que han aprendido de sus padres, profesores, compañeros, medios de comunicación, etc. No es necesario que los padres enseñen a odiar de forma directa; a menudo basta con comentarios peyorativos o bromas desagradables sobre un determinado colectivo que provocan risas de complicidad y aprobación, como los chistes sobre negros u homosexuales.

Importante

¿COMO SE FORMAN LOS PREJUICIOS?

Según una teoría, un prejuicio representa una forma de atribución de culpabilidad que, como recordará, es una modalidad de agresión desplazada en la que la hostilidad generada por la frustración se redirige hacia otras personas. En un campamento de verano para muchachos, se realizó una prueba interesante de esta hipótesis. A los sujetos se les aplicó un examen difícil que muy seguramente no responderían bien. Además, el hecho de tener que responder el examen les impidió asistir al teatro (que normalmente era un evento muy atractivo dentro del programa del campamento). Se midieron las actitudes hacia los mexicanos y hacia los japoneses, tanto antes del examen como después de haberlo presentado y perdido la oportunidad de divertirse. Se encontró que los sujetos del estudio evaluaron uniformemente a los miembros de esos dos grupos de personas con calificaciones inferiores después de haber tenido esas frustraciones (Miller y Bugelski, 1970). En algunas ocasiones es posible atribuir el desarrollo de los prejuicios (así como de otras actitudes) al contacto directo con los miembros del grupo que se rechaza. Si un niño ha tenido experiencias negativas reiteradas con miembros de un grupo étnico o racial específico puede desarrollar un resentimiento que origine una aversión permanente hacia otros miembros de ese grupo durante su vida. Lo lamentable en esos casos es que, una vez que se establece la antipatía, ésta impedirá que la persona acepte nuevas experiencias, posiblemente más positivas, que podrían invertir el efecto.

Gordon Allport (1958) afirma que el prejuicio tiene dos modalidades importantes. El prejuicio personal ocurre cuando los miembros de otro grupo racial o étnico representan una amenaza para la seguridad o la comodidad del individuo. Por ejemplo, éste puede considerar que los miembros de un grupo racial son competidores por la oportunidad de empleos. El prejuicio de grupo se manifiesta simplemente mediante la adherencia del individuo a las normas de un grupo. En otras palabras, usted puede carecer de razones personales para sentir aversión por los miembros de otro grupo, pero la siente porque se espera que usted se comporte así.

COON, D. *Introducción a la Psicología*. 1986. p. 590.

¿Las actitudes son causa del comportamiento?

Parece lógico suponer que las actitudes guían el comportamiento y que si conocemos las de una persona, podemos pronosticar cómo se comportará. Pero esta hipótesis lógica fue cuestionada por uno de los primeros estudios sobre las actitudes y el comportamiento. De hecho, a lo largo de los años, varios experimentos han mostrado que en ciertos casos la actitud y la conducta han tenido muy poca relación, o ninguna. En el primero de estos intentos fallidos de encontrar una relación coherente entre ambos, LaPiere (1934) informó sobre sus experiencias de viajero por Estados Unidos con una pareja de jóvenes orientales. Durante esos viajes, LaPiere y sus compañeros se detuvieron en gran número de restaurantes y hoteles, y sólo en un caso la pareja no fue tratada hospitalariamente a causa de su raza. No obstante, cuando posteriormente LaPiere estimó la actitud racial de los propietarios de los lugares que habían visitado, más del 90% de los que respondieron lo hicieron de manera negativa argumentando que por cuestiones políticas no servían a orientales en sus establecimientos. Parecía no haber relación entre lo que hacían y lo que decían. Este estudio presenta muchas fallas de procedimiento; por ejemplo, es muy probable que las personas que contestaron el cuestionario (es decir, los propietarios) no fueran las mismas que en realidad proporcionaron los servicios (es decir, meseros, recepcionistas y empleados de mostrador). Pero en varias investigaciones subsecuentes se han encontrado discrepancias similares entre la actitud y el comportamiento. Más recientemente, Nisbett y Wilson (1977) informaron de una serie de experimentos que al parecer muestran que incluso cuando las personas piensan que han actuado de acuerdo con su opinión, en realidad lo han hecho como respuesta a influencias externas que han pasado por completo desapercibidas.

Algo sorprendidos por estos y otros hallazgos de falta de coherencia entre punto de vista y comportamiento, los psicólogos hasta hace poco, han vuelto a examinar sus ideas y profundizado más en el asunto (Ajzen y Fishbein, 1980; Fazio y Zanna, 1981). A partir de estas investigaciones es posible generalizar de la siguiente manera. Primero, en algunas circunstancias no es adecuado o deseable expresar cierta actitud. Por ejemplo, probablemente no me gusta nada el Enrique IV de Shakespeare, pero cuando mi hijo, emocionado, me cuenta que ha sido seleccionado para representar al personaje principal, me reservo mi opinión. En general, los investigadores se han dado cuenta de que las normas sociales imponen limitaciones a la expresión de actitudes inadecuadas (Warner y DeFleur, 1969).

Segundo, los individuos que valoran su coherencia muestran una mayor tendencia a dejarse guiar por su opinión (Snyder y Tanke, 1976; Zanna, Olson y Fazio, 1980).

Tercero, si la acción que deseamos pronosticar es muy precisa, es mejor hacerlo a partir de actitudes específicamente relacionadas con ella (Ajzen y Fishbein, 1979). Así pues, si deseamos saber si una persona votará por determinado candidato demócrata, será mejor preguntar sobre la actitud del votante respecto de los demócratas en general, pero nos ayudará aún más preguntarle sobre ese candidato. Por otra parte, si deseamos pronosticar patrones generales de comportamiento entonces evaluemos la actitud en general: para determinar el patrón de votación de una persona respecto de todos los candidatos demócratas, preguntemos sobre la actitud del evaluador en relación con el partido demócrata.

Cuarto, lo que podría ser opuesto del punto anterior, la actitud podría ser una disposición general a reaccionar de determinada manera a categorías de objetos, eventos o personas. No obstante, la actitud sólo se aplica en situaciones en que el objeto, el evento o la persona van de acuerdo con nuestro estereotipo. A este fenómeno se le llama prototipo de actitud. Los propietarios mencionados por LaPiere (1934) se mostraban muy hostiles respecto de los orientales, pero tal vez nunca se los imaginaron como las personas sonrientes, bien educadas, impecablemente vestidas que acompañaban al experimentador en sus viajes. En otra investigación (Lord, Lepper y Mackie, 1984) se encontró que la actitud de los sujetos respecto de los homosexuales sólo podía pronosticar su comportamiento en relación con uno en particular si éste iba de acuerdo con el prototipo de actitud del homosexual. Si éste parecía atípico (de acuerdo con el sujeto), la actitud general no pronosticaba el deseo del sujeto de interactuar con él.

Quinto, las actitudes que se basan en experiencias directas están más estrechamente relacionadas con el comportamiento que las que se apoyan en experiencias indirectas (Fazio y Zanna, 1981).

DARLEY, GLUCKSBERG y KINCHLA. *Psicología*, 1990. pp. 756-757.

El enfoque de consistencia cognoscitiva

Uno de los métodos más fascinantes que ayudan a comprender el cambio de actitud es la teoría de la disonancia cognoscitiva, formulada por Leon Festinger (1975). Existe disonancia cognoscitiva cada vez que alguien tiene dos cogniciones contradictorias al mismo tiempo. Según esta hipótesis, una cognición es un conocimiento sobre algo. "No me gustan las películas violentas" es una cognición. Y también lo es "Ayer fui a ver una película de Hitchcock". Estas dos cogniciones son disonantes: cada una significa lo contrario de la otra. En opinión de Festinger, la disonancia cognoscitiva crea una tensión psíquica, y la tensión hace que el tipo trate de resolverla en alguna forma.

En ocasiones, el cambio de actitud representa el medio más sencillo de reducir el malestar provocado por la disonancia. No podemos cambiar el hecho de haber visto una película violenta. Por ello es más fácil modificar la actitud ante esa clase de películas. La nueva actitud encaja bien con el comportamiento.

Es importante señalar que la conducta discrepante no produce necesariamente un cambio de conducta. Hay otras maneras en que se puede atenuar la disonancia cognoscitiva. Una de ellas consiste en aumentar el número de elementos consonantes, o sea, de pensamientos que apoyan una u otra cognición disonante. Así, podemos observar que la película fue una buena inversión puesto que se exhibió en un cine barato, necesitábamos salir solos un rato y la película seguramente nos enseñó un poco de psicología anormal. Ahora la acción discrepa menos con la actitud frente a las películas violentas. Otra opción consiste en reducir lo importante de uno o de ambos elementos cognoscitivos. "Tan sólo quería ver y asegurarme de que no me gusta esa clase de películas. Y tenía razón: no me gustan". Al aminorar la importancia de la conducta, atenuamos la disonancia.

Hasta ahora, en la exposición no hemos tenido presente una pregunta de gran importancia: ¿Por qué querría alguien realizar un comportamiento contrario a su actitud? Una respuesta es que la disonancia cognoscitiva forma parte de la vida diaria. Así, el mero hecho de escoger entre dos o más alternativas deseables da origen siempre a disonancia. Supongamos que se encuentra en una tienda en busca de una computadora, pero no logra decidirse entre una IBM y una Macintosh. Si elige la primera, todas sus características malas

y las cualidades de la Macintosh contribuyen a crear disonancia. Una vez escogida la IBM, un medio de reducir la disonancia consistiría en cambiar de actitud: piense que el teclado de la Macintosh no es "tan adecuado" y que algunas de las "características negativas" de la IBM en realidad son cualidades. Tal vez asuma una actitud discrepante porque se siente tentado a ello. Tal vez alguien nos ofrezca un pequeño soborno o premio: "Te pagaré un dólar si ensayas mi producto". Es curioso señalar que, cuanto más cuantioso sea el premio, menores probabilidades habrá de que se produzca un cambio de actitud. Cuando los premios son grandes, la disonancia es mínima y también lo es el cambio de actitud, si es que se da. Por lo visto, cuando se convence a la gente de que hay buenas razones para efectuar un acto discrepante, experimenta poca disonancia y sus actitudes rara vez se modifican, aunque su conducta cambie durante un tiempo. Sin embargo, si el premio es pequeño, apenas lo suficiente para provocar un acto que se opone a la actitud, la disonancia será enorme, aumentando al máximo las posibilidades del cambio de actitud. Lo importante es lograr que se consume el comportamiento discrepante y, a la vez, conseguir que el individuo se sienta personalmente responsable del acto disonante. De ese modo tenderá a modificar sus actitudes si piensa que lo obligaron a obrar en forma que contradice sus convicciones. (Cooper, 1971; Kelman, 1974).

MORRIS, Charles. *Psicología, un nuevo enfoque*, 1992. pp. 650-659.

La familia

Capítulo XXVI

Objetivos

- *Conocer la estructura, funciones, dinámica y evolución del sistema familiar.*
- *Valorar la importancia de la familia en el proceso de formación de la personalidad, en tanto agente de socialización primario, en el marco de un contexto histórico social determinado.*

Introducción

Usted es parte de una familia y se ha desarrollado al interior de ella. Sin embargo, se ha preguntado alguna vez: ¿Cuánto de ella existe en mí? Es decir, cuánto de su personalidad refleja sus vivencias y relaciones familiares. En su forma de corregir la conducta de los demás, ¿no hay, acaso, un modelo de padre internalizado?; al proteger a un amigo, a su pareja, ¿no se reflejan sus experiencias familiares primarias?

Lógicamente, la familia no es una isla; existen formas muy estrechas de relación entre la sociedad, la familia y la personalidad. Pero se ha preguntado, por ejemplo, ¿cómo se consigue que una creencia religiosa predominante en una sociedad, siga siéndolo en las generaciones subsiguientes? Justamente, porque la familia juega, allí, un papel fundamental. Y esto no sólo con relación a la religión, sino también a la moral, los valores, las creencias y la ideología en general.

La familia, en el curso de la historia, ha sido un agente a través del cual la sociedad ha reproducido diversos contenidos y relaciones sociales. Además, es allí donde se inicia nuestro proceso de socialización. En el plano psicológico, podemos destacar, en primera instancia, cómo gracias a la familia se desarrolla un primer sentimiento de pertenencia, un primer marco de referencia para nuestras relaciones con los demás, un primer reconocimiento de nuestro valor como seres humanos.

De lo expuesto, se puede entrever la trascendencia de la familia en un doble plano: como reproductora y transformadora de los contenidos y relaciones sociales (relación familia-sociedad); y como agente comprometido en el proceso de formación de la personalidad (relación familia-individuo). Veamos en el presente capítulo cómo la familia cumple con dichos objetivos, principalmente en el plano psicológico de la socialización individual.

1 Definición

Corrientemente se podría pensar:

Matrimonio + hijos = familia. Esta fórmula, sin embargo, no cubre una serie de situaciones familiares. Por ejemplo, en algunas familias no existe matrimonio, sino sólo convivencia; o aquéllas en las que sólo existe uno de los progenitores (papá o mamá); incluso en las que no existen progenitores, sino, más bien, padres adoptivos.

La familia, social e históricamente, tiene existencia universal. Su estructura y funcionamiento, sin embargo, presenta importantes diferencias, según el contexto. (La familia del Collao, Enrique Camino Brent, 1949).

Se podría pensar también en situaciones históricas en las cuales las familias tenían características muy distintas a la familia occidental contemporánea. Por ejemplo, los antiguos matrimonios grupales en los cuales cierto número de hermanas carnales o más lejanas (es decir, primas en primer grado, segundo grado, o más) eran mujeres comunes de sus maridos comunes y del mismo modo una serie de hermanos carnales o más lejanos tenían en matrimonio común cierto número de mujeres. Otras situaciones notables son también los matrimonios entre hombres en Kwakiutl, con la finalidad de compartir alimentos, o el matrimonio de mujeres, permitidos en el África del Oeste, instituido también sobre la base de necesidades económicas.

Al considerar estas diversas situaciones, planteamos la siguiente definición:

> La familia es un sistema de seres humanos en el cual las personas están relacionadas por lazos de consanguinidad y/o afinidad, congregados en un lugar común, delimitado cultural y geográficamente, para satisfacer las necesidades básicas y psicológicas de sus miembros.

2 Estructura de la familia

Consideremos el siguiente ejemplo, tomado del libro *Fortalecer la familia* de Fuhrmann y Chadwick: *Pedro contesta de forma insolente a su padre. Éste no interviene enérgicamente, porque sabe que a su mujer no le gusta que él sea duro con Pedro. Además existe Juan, el hermano mayor, quien con envidia reclama que son demasiado indulgentes con Pedro. Se suma la abuela, autoridad en esta familia, quien protege a Pedro, por ser su nieto menor. No debemos olvidar tampoco el peso de la sociedad que modela, de diferentes*

maneras, la imagen de una buena paternidad. La conducta del padre ante la insolencia de Pedro es, pues, el producto de estas complejas interacciones con su propia historia y sus características personales.

Como se ha podido apreciar por el ejemplo, existe una verdadera complejidad en la **organización familiar**, reflejada, justamente, en el curso de las interacciones entre sus miembros. Dicha organización, sin embargo, es flexible y cambiante en el proceso de evolución misma del sistema familiar. Por lo general, se suelen considerar en esta estructura tres **subsistemas familiares** fundamentales: el conyugal, el fraterno y el parentofilial.[1]

Importante

¿QUÉ ENTIENDEN LOS NIÑOS POR FAMILIA?

En general se observa una clara evolución de este concepto con la edad. Así, los niños pequeños suelen basar sus ideas en aspectos concretos que recogen de su experiencia directa con la realidad. Por ejemplo, los contenidos más comunes que utilizan para definir la familia se refieren a las funciones que desempeñan sus miembros. Por ello, es usual encontrar que una familia, para los niños pequeños, está formada por personas adultas, que tienen hijos, que les compran cosas, les cocinan, los cuidan, juegan con ellos, es decir, personas que cubren sus necesidades más inmediatas. Estas ideas reflejan una clara interpretación egocéntrica de la realidad por parte del niño.

Además de este contenido altamente funcionalista, también destaca en estas edades el de corresidencia, siendo que se considera como familia aquellas personas que viven juntas y mantienen un gran contacto entre ellas. De este modo, cualquier miembro como es el caso de algún hermano, que por los motivos que sean no conviva en la unidad familiar, no será englobado como integrante de la familia por los niños pequeños, y sí cualquier otra persona o animal doméstico, por el hecho de residir en la misma casa, aunque no exista ningún vínculo biológico o legal entre ellos.

Entre los nueve y los diez años, los niños se caracterizan por presentar, de forma particular, los contenidos "ser miembros" (relatar las diferentes personas que componen la familia), biológico (adultos que tienen hijos) y legal (adultos que están casados).

En el caso de un adolescente, analicemos la respuesta que da a la pregunta ¿qué es la familia?: La familia es un conjunto de personas que se tienen afecto entre sí. La familia sirve para ayudarse, dialogar y comprenderse los unos a los otros; no sólo son padres que mandan sobre sus hijos.

Estos datos pueden ayudarnos a entender algunas reacciones que manifiestan los hijos cuando se divorcian sus padres. Por ejemplo, en la mayoría de los casos, el adolescente suele superar con mayor facilidad esta situación, ya que entiende que sin amor es difícil que perdure la relación de pareja, y menos aún la unión familiar. Por el contrario, en el caso de los niños pequeños, el concepto de familia se fundamenta principalmente en la idea de corresidencia de los miembros, lo que se hace imposible en tal situación, y de ahí la dificultad que muestra el niño para encontrar argumentos que justifiquen el hecho y lo hagan más aceptable.

Tomado de *Psicología Infantil y Juvenil*. Tomo I. Océano Multimedia, 1997.

[1] Partiendo de la teoría general de los sistemas, teóricos como Bower y Haley, Salvador Minuchin y otros propusieron distinguir subsistemas dentro del sistema familiar.

2.1. EL SUBSISTEMA CONYUGAL

Está conformado por la pareja. Con ella se forma un nuevo sistema, constituyendo su centro vital, elaborando los principios orientadores de todo el sistema familiar. La protección afectiva, el clima de confianza y seguridad, el apoyo y la complementariedad en la pareja, se constituyen en condiciones indispensables para afrontar las presiones y exigencias tanto externas como internas.

La función protectora es propia de los padres respecto a sus hijos pequeños. Cuando los hijos se tornen adultos, la función podría invertirse. (Oswaldo Guayasamín, *Madre y niño*, 1989).

2.2. EL SUBSISTEMA FRATERNO

Está conformado por los hermanos. Es un subsistema constituido por personas con el mismo nivel de autoridad. Es fuente importante de aprendizaje y garantiza determinados procesos de socialización: se aprende a negociar, expresar rabia, celos o envidia, defender una opinión diferente o manifestar solidaridad. Es un modelo de relación para sus interacciones con otros grupos de iguales.

2.3. EL SUBSISTEMA PARENTOFILIAL

Referido a la relación padres-hijos. Es un subsistema donde existen diferencias de jerarquía, lo que es una condición necesaria para que los padres puedan proteger y guiar a los hijos. Los padres deben compartir y completar su tarea parental de tal manera que puedan fortalecer su autoridad conjunta.

3 FUNCIONES DE LA FAMILIA

Las funciones de la familia han cambiado a través de la historia y son variables en función a la cultura. En líneas generales, existe una relación sumamente estrecha entre las funciones que cumple la familia y las necesidades e intereses de la sociedad, así como con las necesidades de los miembros que conforman la familia. Es más, las funciones de la familia dependen de la estructura y tipo de sociedad. Por ejemplo, familias de sociedades con antagonismos de clases

sociales reflejan en su seno dichas contradicciones, lo que se hace evidente cuando analizamos las relaciones de poder (dominancia y subordinación) que existen dentro de la familia. También se puede apreciar esta relación al comparar nuestra sociedad con otras, en las cuales no existe escuela y toda la función educativa recae sobre la familia y la comunidad.

A continuación, analicemos cinco funciones[2] de la familia:

3.1. LIDERAZGO Y DIRECCIÓN

La dirección y el poder están centrados en los padres. La efectividad de la dirección depende tanto de la personalidad individual de cada uno de ellos como de la relación dual (la llamada alianza parental).

Deben ser características de esta alianza: el respeto mutuo, la intimidad emocional, el apoyo y la habilidad para comunicarse.

Un indicador importante para evaluar la dirección del grupo familiar es la existencia de un acuerdo básico acerca de los asuntos primarios de la vida en común y, especialmente, en el aspecto disciplinario: tipos y formas de sanciones y privilegios.

La efectividad de la disciplina depende del acuerdo entre los padres sobre los tipos y formas de sanciones y privilegios, y de la coherencia individual y dual en su aplicación.

El estilo autoritario de dirección característico de un modelo patriarcal tradicional, aunque no ha sido realmente dejado de lado, está siendo revisado y se estima con cada vez mayor frecuencia un estilo de autoridad más flexible y racional.

Cuando los niños son pequeños predominan las funciones de protección; las funciones de guía y control adquieren importancia en épocas posteriores.

3.2 MANEJO DE LOS LÍMITES

"No le pegues a tu hermano, si se está portando mal, yo lo castigaré", "no tienes por qué leer mis cartas, mamá", "no te metas, los asuntos de pareja, los resuelve la pareja". En estos tres casos podemos apreciar, lo que, respecto a la familia, suele denominarse límites. Se entiende entonces que los límites son reglas definidas por quienes participan y las maneras de conducirse o actuar.

2 Esta clasificación de las funciones de la familia pertenece al psicólogo Stephen Fleck, quien se funda también en la Teoría de los sistemas.

Mantener estas fronteras es muy necesario, de lo contrario, existiría confusión y no podrían diferenciarse adecuadamente las funciones de cada miembro. Estas fronteras, sin embargo, no deberían interferir en el intercambio y comunicación entre los diferentes grupos y personas que conforman la estructura familiar.

3.3 AFECTIVIDAD

Hace referencia al clima emocional y al nivel de intimidad existente en la familia. La preocupación y el cuidado, aún en circunstancias conflictivas y problemáticas, es un buen indicador de salud en la familia.

Toda familia tiene un tono afectivo característico. Así, mientras en un grupo predominan las riñas y rivalidades; en otro, en cambio, predominan el buen humor y la cordialidad.

La afectividad también está ligada al uso del poder. Por ejemplo, esto es notorio cuando analizamos las circunstancias en las que el padre ejerce las acciones disciplinarias. ¿Las realiza cuando es necesario para el bienestar y la formación del niño o, más bien, cuando está abrumado por el mal humor? Lógicamente, la segunda es sumamente perjudicial para el niño, entre otras razones, porque le genera confusión respecto al seguimiento y valorización de las normas.

Una característica esencial en toda familia sana es la autenticidad en la expresión de los sentimientos. La función afectiva es en ese sentido una función irremplazable de la familia. (Picasso, *Maternidad*, 1901).

3.4. COMUNICACIÓN

En toda familia hay interacción. En ésta se transmiten mensajes, los cuales se comunican no sólo a través de la conducta verbal, sino también de la conducta no verbal (vale decir, gestos, posturas, tono de voz, etc.). Toda conducta es un mensaje y tanto la palabra como el silencio tienen un significado.

Por ello, es importante conocer el tipo de patrón característico de comunicación en el seno de cada familia.

Podemos preguntarnos para ello cómo, cuándo y con quién se relacionan los miembros del sistema; sobre qué tipo de contenidos dialogan (íntimos o superficiales), cuál es la frecuencia con que lo hacen; existe claridad, confusión o contradicción en los mensajes comunicados, se evidencian interrupciones, se habla por otros, etc.

3.5. TAREAS EVOLUTIVAS DE LA FAMILIA

Las tareas que tiene que cumplir la familia cambian conforme la familia se desarrolla y evoluciona. De esta manera, por ejemplo, las funciones de nutrición y dar seguridad priman cuando los hijos son pequeños.

Con el periodo de escolaridad, en cambio, se hace necesario que el niño desarrolle habilidades de interacción social con sus compañeros. Ya en la adolescencia, la individualización y la preparación para la independencia se convierten en las tareas más importantes.

El trabajo infantil es la dramática expresión de la imposibilidad de muchas familias pobres de cubrir las necesidades básicas de sus miembros. En el Perú, como en otros países tercermundistas, esta realidad expresa la agudización de los antagonismos económicos entre las clases sociales.

4 CICLO DE VIDA DE UNA FAMILIA

Las familias sufren cambios cualitativos muy significativos a lo largo de un proceso evolutivo[3] que encierra un sinnúmero de conflictos. En este proceso evolutivo, además, la familia se reproduce, creando nuevos grupos familiares.

4.1. ETAPA DE NOVIAZGO

La familia debe prepararse para permitir el proceso por el cual el adolescente, primero, y el joven, más adelante, comiencen a establecer contactos con el medio exterior para que de esta manera logre encontrar nuevos amigos, compañeros y también su futuro cónyuge.

Es cierto, además, que en este proceso pueden surgir dificultades, como por ejemplo, el hecho de que la familia quiera retener a uno de los hijos imposibilitándole el noviazgo o la realización matrimonial, evitando de esta manera que alcance su independencia.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta son las motivaciones para casarse: muchos jóvenes se casan para escaparse de su casa, para tener hijos y un hogar, porque están enamorados o porque desean rescatar al otro, entre otras razones.

[3] El ciclo de vida familiar que presentamos fue desarrollado sobre la base de los trabajos del terapeuta Milton Erickson por Joy Haley.

4.2. ETAPA DEL MATRIMONIO

Los rituales del matrimonio expresan, por lo general, en forma simbólica el cambio en las relaciones familiares. Actualmente, en nuestra sociedad, la entrega que el padre hace de su hija al futuro esposo en el matrimonio religioso, hace referencia a la transformación de dejar de ser hija para ser compañera.[4]

En los inicios de la vida marital es particularmente importante tomar en cuenta los objetivos que cada uno se planteó al casarse y hasta qué punto sus expectativas se han visto, o no, colmadas.

Del mismo modo, al iniciar la convivencia se van a ir configurando progresivamente una serie de acuerdos necesarios para alcanzar un aceptable estado de armonía. Los temas en torno a los cuales giran los acuerdos, están referidos a las relaciones con la familia de procedencia, el lugar de residencia, las actividades domésticas, el trabajo de ambos, el tamaño de la familia, etc.

4.3. . ETAPA DEL NACIMIENTO E INFANCIA DE LOS HIJOS

Cuando el matrimonio se ha precipitado, como consecuencia de un embarazo, la pareja no experimenta nunca la vida conyugal diádica. Bajo estas condiciones, es natural que se viva un clima de tensiones dado que tanto el varón como la mujer pueden sentirse obligados a la convivencia. En otros casos, más bien, la llegada de los hijos puede significar un grado importante de realización para la pareja que planificó y compartió la expectativa de su llegada.

Con la llegada del primer hijo se constituye, propiamente, la familia, formándose la triangulación básica: padre-madre-hijo. Este solo hecho modifica y complejiza las relaciones conyugales, determinando una necesidad de ajuste a las nuevas condiciones.

4.4. ETAPA INTERMEDIA DE LA VIDA MARITAL

Es en este periodo cuando los hijos se encuentran en la etapa de la adolescencia. Por ello, la principal tarea de este periodo es redefinir las relaciones con el adolescente. La función protectora debe ser reemplazada por la función orientadora en un sentido algo o bastante más horizontal.

Los padres se encuentran en la adultez media. Esta etapa puede implicar importantes cambios. Así, el hecho de que los hijos hayan llegado a la adolescencia, puede significar para la pareja la posibilidad de decidir separarse, en tanto existan precedentes de conflictos conyugales muy agudos. Por el contrario, puede esta etapa, más bien, implicar el

[4] El matrimonio civil, en cambio, se define desde el punto de vista legal, como "la fusión de dos seres sancionada por la ley". La teoría jurídica, sin embargo, plantea la cuestión fundamental de si se trata de un contrato o de una institución.

establecimiento de una relación muy estable y profunda, así como la posibilidad de haber logrado una relación armónica con amigos y familiares.

4.5. ETAPA DE SEPARACIÓN DE LOS HIJOS

El matrimonio y el trabajo suelen ser los precedentes a la salida de los hijos del hogar. Se puede suponer un estado de relativa armonía en este periodo. Ocurre también, como un signo característico de la vejez, la presencia de sentimientos de soledad y minusvalía. La muerte de uno de los cónyuges pueden provocar en el otro dificultades en torno a la forma de continuar la relación con su familia.

Con esta etapa culmina un ciclo de vida familiar, pero a su vez se inicia otro. La relación: abuelo-padres-hijos, garantiza la articulación de una generación con la otra, aunque esta articulación suele ser sumamente compleja.

Las relaciones entre padres e hijos deben redefinirse en la adolescencia. La función protectora debe ser reemplazada por la función orientadora. Los padres deben sugerir y guiar, pero no deben imponer sus decisiones.

5 TIPOS DE SISTEMAS FAMILIARES

Se puede optar por diferentes sistemas de clasificación. Lo importante, sin embargo, es que se pueda apreciar cómo los distintos tipos de sistemas familiares generan determinados efectos psicológicos entre sus componentes. Esto a su vez, debe permitirnos incidir oportunamente en la familia para prevenir posibles problemas.

5.1. POR SUS ESTILOS EDUCATIVOS

Existe una poderosa influencia del comportamiento de los padres sobre las características psicológicas de sus hijos. Los psicólogos Moreno y Cubero han logrado diferenciar tres grandes estilos educativos que –aunque no de forma exclusiva– predominan en la mayoría de familias.

5.1.1. Estilo autoritario

La comunicación es vertical, unilateral, de arriba hacia abajo, el padre ordena y los hijos obedecen, sin mediar explicaciones. Se estila el castigo para controlar el comportamiento considerado incorrecto. No se facilita el diálogo, prima un clima de distanciamiento, frialdad y agresividad. Las normas disciplinarias son ejercidas rígidamente.

No se propicia, además, la preocupación y mutua satisfacción de las necesidades.

Como resultado, los hijos serán obedientes, sin embargo:

- Presentarán mayor grado de timidez y suelen ser poco perseverantes para conseguir sus objetivos.
- Su comportamiento moral estará determinado por los premios o castigos que va a recibir.
- Presentarán baja autoestima, dado que no se perciben como responsables de sus éxitos o fracasos.

Aunque no de forma exclusiva, muchas familias asumen un estilo educativo autoritario: impositivo, lineal, a veces agresiva, rígida e inflexible.

- El distanciamiento afectivo generará, por lo general, en los hijos, escasa alegría, elevada irritabilidad y gran vulnerabilidad ante las tensiones.

5.1.2. Estilo permisivo

La actitud hacia el comportamiento del niño es, por lo general, positiva. No exigen responsabilidad ni orden, aunque suelen pedir la opinión del niño, respecto a un conjunto de decisiones importantes en la familia. Utilizan el razonamiento, pero no ejercen ningún control sobre la conducta del niño. No utilizan, por lo general, normas que organicen la actividad cotidiana del niño. Usan poco el castigo.

Algunas de las consecuencias psicológicas más significativas de este estilo educativo son:

- Los niños tendrán problemas para controlar sus impulsos.
- Presentarán dificultades a la hora de asumir responsabilidades.
- Inmadurez social y baja autoestima.
- Sin embargo, presentarán mayor vitalidad y alegría que los niños de padres autoritarios.

5.1.3. Estilo democrático

Refuerzan frecuentemente el comportamiento positivo del niño. Existe un clima de mayor calidez afectiva, por lo general evitan el castigo. Las normas disciplinarias suelen aplicarse con flexibilidad y en función a las necesidades de crecimiento y formación del niño. Las sanciones suelen ir acompañadas de una explicación racional. Controlan y dirigen el comportamiento del niño sin perder, por ello, la sensibilidad respecto a sus sentimientos, necesidades y capacidades evolutivas.

No ceden ante las reacciones emocionales, impulsivas del niño (como los "berrinches", por ejemplo), pero pueden cambiar de actitud ante argumentos defendidos por éste. Promueven la autonomía del niño acorde a su edad.

Hijos criados con este estilo educativo suelen caracterizarse porque:

- Poseen elevada autoestima.
- Existe mayor nivel de autorregulación del comportamiento.
- Tienen mayor confianza en sí mismos.
- Suelen ser tenaces en la búsqueda de sus objetivos.
- Tienen facilidad para establecer relaciones sociales óptimas.
- Suelen ser afectuosos y actuar con mucha autonomía.

La familia democrática favorece el desarrollo de la autonomía en cada etapa del desarrollo del niño.

En función al estilo educativo democrático, planteamos a continuación algunas recomendaciones en torno a posibles metas y pautas educativas familiares.

METAS Y PAUTAS EDUCATIVAS		
Meta	**Posible pauta educativa**	**Ejemplo práctico**
Deseo que mi hijo sea responsable.	Hacerle respetar los acuerdos tomados con los padres.	No lavo la ropa de mi hijo si no la deja en la cesta de la ropa sucia.
Deseo que mi hija sea autónoma.	Fomentarle iniciativas.	Animo a mi hija a empezar sus deberes sola.
Deseo que mi hijo confíe en nosotros.	Hacerle analizar sus acciones.	Pregunto a mi hijo, sin enfadarme, por qué oculta sus notas desaprobatorias.
Deseo que mi hija reflexione.	Hacerle comprender las consecuencias de las acciones.	Si mi hija está perezosa y no quiere hacer bien sus deberes, espero a que vea lo que ocurre posteriormente.
Deseo que mi hijo sepa ponerse en el lugar de otro.	Hacerle analizar las emociones de los demás.	Pido que piense cómo se siente su hermana porque él le ha pegado.

Erik Erikson, basado en los patrones de relación del mundo exterior de Helm Stierlin, establece los siguientes tipos de familia:

A. Familia centrípeta

- Se orienta hacia el adentro.
- Es difícil para sus miembros desprenderse o tener un alto grado de inversión emocional fuera de la familia.
- Las reglas dicen que la familia en sí es la fuente de satisfacción de más valor y confianza.
- Los miembros deben de mostrar un buen frente al mundo exterior ocultando perturbaciones y dolores para evitar llamar la atención.
- Las expresiones o sentimientos negativos y conflictos tienden a ser encubiertos y se realizan los mayores esfuerzos para mantener la armonía y así la cohesión y unidad familiar.
- Los roles y los patrones de relación son relativamente estables.
- El control de los padres hacia los hijos es efectivo, al menos durante los primeros años.
- Los padres inhiben los esfuerzos agresivos de los hijos para lograr su independencia y las conductas de dependencia.
- Los hijos se desprenden de la familia más tarde de lo esperado y a veces nunca.

B. Familia centrífuga

- Tiene una orientación hacia fuera.
- La independencia es estimulada.
  Se ve claramente cuando están perturbados: los enojos y conflictos son expresados.
- Se espera que las satisfacciones provengan más del ambiente externo que de dentro de la familia.
- El control parental sobre los hijos es generalmente ineficiente.
- La coalición parental es típicamente inestable con conflictos evidentes y competición.
- Una conducta independiente, agresiva por parte de los hijos es recompensada, mientras que las dependientes no.
- Los hijos buscan el desprendimiento de la familia más pronto que lo normal.

C. Familias sanas

- Tiene un paradigma de funcionamiento efectivo.
- Los miembros poseen conocimiento de las múltiples influencias que ejercen uno sobre otro; ensayan varios acercamientos diferentes a los problemas internos de la familia.

- Los miembros buscan y generalmente alcanzan la intimidad.
- Los padres comparten el poder de manera flexible.
- Los límites y la diferenciación entre los miembros son claros y respetados.
- El conflicto puede ser resuelto con rapidez ya que cada miembro sabe que es diferente de los demás pero también que los necesita.

D. Familias severamente disfuncionales

- Las familias carecen de focos de atención compartidos y poseen una sensación de desmembramiento.
- Los miembros tienen gran dificultad en resolver sus problemas y elegir objetivos.
- El poder es ejercicio indirectamente y en forma encubierta, ya que nadie lo toma en forma clara.
- La interacción familiar es caótica.
- Los límites entre los miembros son débiles.
- El estado de ánimo predominante es cínico y desesperante.

5.2. POR SU COMPOSICIÓN

De acuerdo a su estructura, las familias se pueden clasificar en:

5.2.1. Familia nuclear

Es la familia tradicional, conformada por el padre, la madre y los hijos. Es frecuente encontrar este tipo de familia en las parejas recién casadas o en los inicios de la convivencia. Una variante de este tipo de familias, es la familia nuclear amplia, constituida por la familia nuclear más los hijos de uno de ellos o de ambos, producto de compromisos anteriores.

5.2.2. Familia agregada

Constituida por una familia nuclear, en la cual el jefe de familia mantiene económicamente, bajo el mismo techo, a otros miembros de la familia, ya sea del esposo o de la esposa, así por ejemplo: cuñados, hermanos de la pareja, abuelos, suegros, etc. Aunque la presencia de estos miembros en algunos aspectos puede ser favorable, por lo general, inciden negativamente en la dinámica familiar, sobre todo en aquellos aspectos vinculados a la privacidad de la vida conyugal, así como también respecto a la aplicación de normas disciplinarias y el ejercicio de la autoridad.

5.2.3. Familia extendida

Es aquella en la que los hijos se casan y se quedan a vivir con los padres. Esto suele ocurrir, sobre todo, debido a factores de orden económico, como la escasez de la vivienda, la falta de trabajo, las bajas remuneraciones, etc. Similarmente al caso anterior, suelen ocurrir conflictos de autoridad entre padres y abuelos, dado que estos últimos suelen menoscabar la autoridad de los padres y sobreproteger a los nietos.

5.2.4. Familia incompleta

Es aquella en la que falta uno de los padres. Las causas que generan esta situación suelen ser muy diversas, desde el divorcio hasta la muerte de uno de los miembros de la pareja. En este tipo de familia cabe destacar la **familia matrifocal**, es decir, aquélla en la cual la mujer cumple el rol de jefe de familia, casi siempre debido a una situación de abandono.

En estos casos, es de suma importancia que el progenitor a cargo de los niños, preserve la imagen del faltante sin menoscabarla, dado que ello puede afectar psicológicamente al niño. Veamos algunos datos:

Los hijos de matrimonio separado tienen:

- 7,1 veces más riesgo de tener notas bajas que los de familias intactas.
- 4,9 veces más riesgo de repetir algún curso.
- 6,8 veces más riesgo de ausentarse de clases por causa familiar.
- 17 veces más riesgo de presentar mala conducta escolar que las de matrimonios intactos.

Los hijos que no ven regularmente a su padre:

- Presentan mayor tendencia a la afeminación u homosexualidad, por confusión de su comportamiento sexual durante la adolescencia.
- Carecen de confianza en sí mismos.
- Atraviesan dificultades para asumir valores morales, para tomar responsabilidades y para desarrollar el sentido del deber y el sentido de sus obligaciones con respecto a los demás.
- Manifiestan dificultades para obedecer y para respetar o ejercer la autoridad.
- Son más susceptibles de desarrollar problemas psicológicos, que les pueden llevar al alcoholismo, drogas o delincuencia.

Evolución histórica de la familia

¿Ha tenido la familia siempre las mismas características que en la actualidad? ¿Ha sido el amor sexual individual la causa de las uniones conyugales en todas las etapas de nuestra historia?

La historia científica responde con un categórico NO, a las preguntas anteriormente planteadas. Federico Engels, en el ya clásico libro titulado *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (1891), sistematiza un esquema evolutivo de la familia desde los albores de la humanidad hasta nuestros días.

La familia consanguínea

Considera Engels que la primera condición para la transformación de las uniones gregarias de los homínidos en familias humanas fue la ausencia de celos y la tolerancia recíproca entre machos.

La formación de la horda fue una condición necesaria para salir de la animalidad. La horda hizo posible la acción común y la unión de fuerzas para reemplazar la carencia de poder defensivo del hombre aislado.

En el tránsito de la animalidad al hombre debió existir un periodo de promiscuidad en la que era inexistente la prohibición del incesto. Este periodo sería el antecedente de la forma de familia más antigua de la sociedad humana: la familia consanguínea.

Características:

Está basado en:

- Una forma de matrimonio por grupos en la cual los grupos conyugales se clasifican por generaciones: abuelos-abuelas, padres-madres, hijos e hijas, son cónyuges comunes.
- Estaba prohibido el matrimonio entre ascendientes y descendientes.
- Hermanos, hermanas, primos y primas se consideran simplemente hermanos.
- Todos los hermanos son cónyuges comunes de todas las hermanas.
- Corresponde al periodo que Engels denomina "salvajismo".
- La sociedad está basada en un régimen de propiedad colectiva.
- Existe matriarcado (predominio de la mujer).
- Existe matrilinaje, es decir, dada la imposibilidad de identificar al verdadero padre, la descendencia sólo se reconoce por línea materna.
- Constituye un progreso respecto a la etapa anterior ya que prohibe la unión conyugal entre padres e hijos.

La familia punalúa

Esta forma de familia excluía de la unión conyugal a los hermanos (no sólo uterinos, sino también colaterales, lo que denominamos hoy en día como primos).

Mantenía los matrimonios grupales. En estos matrimonios una serie de hermanos tenían en común cierto número de mujeres. De igual modo, una serie de hermanas tenían en común cierto número de esposos. Sin embargo, estaba prohibida la unión entre hermanos y hermanas.

Esta forma de familia mantiene también la descendencia por línea femenina.

Representó un progreso al limitar la reproducción consanguínea excluyendo a las hermanas de la unión conyugal.

La familia punalúa constituyó la forma primitiva de la *gens* (grupo que se jacta de constituir una descendencia común y que está unido por ciertas instituciones sociales y religiosas, formando una comunidad particular).

La familia sindiásmica

Sustituyó a las uniones grupales. En esta etapa el hombre vive con una mujer, aunque conserva el derecho a la poligamia. A la mujer se le exige fidelidad y se le castiga el adulterio. Los vínculos conyugales se disuelven fácilmente. Si esto ocurre a la mujer le pertenecen los hijos. Ambos pueden disolver el vínculo.

- Es la forma típica de familia característica de la época de barbarie.
- Mantiene la economía doméstica de comunidad primitiva, que es la base de la predominancia de las mujeres.

Con la aparición de la ganadería aparecen nuevas formas de riqueza que inicialmente pertenecen a la *gens* y luego se convierten en propiedad privada.

Ahora, como la familia no se multiplica tan rápidamente como el ganado eso genera necesidad de contar con más personas. Por ello se usa al prisionero de guerra, o sea al esclavo, el cual a su vez puede reproducirse y multiplicarse.

¿En qué medida estos cambios (aparición de la propiedad privada) afectan a la familia?

Por la división del trabajo se consideraba al hombre propietario de los instrumentos de trabajo en tanto que la mujer conservaba los enseres domésticos. Ahora, esto significaba que el hombre era propietario del ganado y los esclavos. Eso generó una posición social más importante del varón y determinó una modificación del orden de la herencia en favor de los hijos, para lo cual se tenía que abolir el derecho materno reemplazándolo por el derecho paterno y la filiación femenina por filiación masculina.

Esto significó la "gran derrota" del sexo femenino y la instauración de la familia patriarcal. Con ello la mujer se vio degradada, se convirtió en servidora e instrumento de reproducción. En este nuevo organismo social el jefe tiene poder sobre su mujer, sus hijos y sus esclavos.

La familia monogámica

Dados los conocimientos descritos anteriormente, la única forma de garantizar la procreación con paternidad indiscutible, necesaria para la herencia de la prole era a través de la monogamia.

- Las familias monogámicas nacen de la familia sindiásmica.
- Se remontan a la época de la barbarie para triunfar con la civilización.
- Se funda en el predominio del hombre.
- Se caracteriza por uniones conyugales sólidas sólo disueltas por el hombre.
- No fue fruto del amor sexual individual.

Fueron objetivos de la monogamia la preponderancia del hombre en la familia y la procreación de los hijos que sólo pudieran ser de él y destinados a heredarle.

En los hechos (y en algunos casos por derechos) el varón no respetaba la monogamia. En consecuencia la monogamia sólo era monogamia para las mujeres y no para el hombre.

En Grecia, por ejemplo, se le designa a la mujer como un *oikurema*: o sea algo destinado a cuidar del hogar doméstico; se le otorga al varón el derecho a la infidelidad conyugal.

La monogamia aparece bajo la forma de esclavitud de un sexo por el otro. Al respecto, Engels afirma: "El primer antagonismo de clases (esclavismo) que apareció en la historia coincide con el desarrollo del antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia, y la primera opresión de clases, con la del sexo femenino por el masculino". (ob. cit. p. 63).

Con la aparición de la monogamia aparecen también figuras sociales como el adulterio y la prostitución.

Además, como se ha visto, en sus orígenes, la familia monogámica no fue fruto del amor sexual individual. Es más, el amor sexual individual no aparece sino en la Edad Media y no como la base del matrimonio, sino más bien en el adulterio, y aun hasta el final de la Edad Media: "El matrimonio siguió siendo lo que había sido desde su origen: un trato que no cerraban las partes interesadas"; es decir, matrimonio por conveniencia.

Es recién con la burguesía, que se va reconociendo cada vez más la libertad del contrato para el matrimonio.

Sin embargo, la clase dominante prosiguió sometida a las influencias económicas conocidas y sólo por excepción presenta casos de matrimonio concertados verdaderamente con toda libertad; mientras que éstas son más bien la regla del matrimonio de la clase trabajadora.

De ello saca Engels una importante conclusión:

"Por tanto, el matrimonio no se concertará con toda libertad, sino cuando suprimiendose la producción capitalista y las condiciones de propiedad creadas por ella, se aparten las consideraciones económicas accesorias que aún ejercen tan poderosa influencia sobre la elección de los esposos. Entonces el matrimonio ya no tendrá más causa determinante que la inclinación recíproca". (ob. cit. p. 80).

Creencias, mitos y prejuicios sobre la violencia familiar

Estas son manifestaciones culturales que justifican y dan soporte al comportamiento violento. Todos los mitos señalados a continuación, son debidamente cuestionados sustentándonos en evidencias generadas por investigaciones así como en datos estadísticos.

"La violencia familiar es un hecho natural e innato"

Si consideramos el maltrato como un hecho natural estamos justificando que en nuestra cultura la autoridad sea ejercida de modo violento. Con este mito se sostiene que la violencia es una conducta innata, que pertenece a la esencia del ser humano.

Esto no es así, la violencia es una conducta aprendida a partir de modelos familiares y sociales que la definen como un recurso válido para resolver conflictos. Se aprende a utilizar la violencia en la familia, en la escuela, en el deporte, en los medios de comunicación. De la misma forma, sería posible aprender a resolver las situaciones conflictivas de manera no violenta.

"La violencia familiar no es un problema grave ni frecuente"

Con este mito se trata de minimizar los casos de violencia familiar. Hasta hace pocos años este problema no era considerado un problema de grandes dimensiones. Sin embargo, los resultados de las investigaciones que se han realizado, así como los registros que se tienen en aquellas áreas de atención a las personas que sufren violencia, dan cuenta de la gran magnitud del problema y de los costos que origina tanto para quien padece la violencia como para la familia, la sociedad y el Estado.

Se sabe que el 88,2% de las mujeres entrevistadas en una encuesta de victimización, señalaron conocer a una mujer, vecina o familiar que ha sufrido maltrato en los últimos dos meses antes de la encuesta. Si cruzamos este dato con la información de que sólo una de cada cinco mujeres se atreven a registrar su denuncia por violencia familiar, (Comisión Especial del Senado sobre las Causas de la Violencia y Alternativas de Pacificación en el Perú, 1989), los resultados nos darían la idea de la verdadera dimensión de la violencia familiar.

"La violencia familiar sólo ocurre en familias pobres con bajo nivel de educación"

Cierto es que la pobreza y las carencias educativas constituyen factores de riesgo para las situaciones de violencia, pero ello no significa que la pobreza en sí misma sea la causa del maltrato ni que sea este sector poblacional el encargado exclusivo de vivir afectado con este tipo de violencia. La violencia familiar atraviesa sectores socioeconómicos y se da en todos los estratos sociales, lo que ocurre es que las manifestaciones de la violencia varían de acuerdo a cada categoría.

Es decir, mientras que en el nivel económico bajo lo que predomina es la violencia física, en el sector alto, la predominancia es de la violencia psicológica.

Lidia Falcón, en su libro *Violencia contra la mujer* sostiene que las mujeres de los estratos económicos más débiles se atreven a presentar denuncia contra el hombre que las maltrata más a menudo que las de la burguesía o de los sectores acomodados (Manuela Ramos, 1998).

"Las mujeres que sufren violencia familiar podrían dejar a los hombres para que no les sigan pegando"

En la mayoría de los casos, las mujeres que sufren situaciones de violencia, no pueden salir de ellas por una cantidad de razones de carácter emocional, social, económico, etc. La mujer que es víctima de maltrato tiene sentimientos de culpa y vergüenza por lo que le está sucediendo. La mujer violentada lo que desea es que la violencia cese, muchas de ellas no quieren romper su relación convivencial o matrimonial, porque siempre tienen la esperanza del cambio positivo del agresor.

Adicionalmente se suman razones de orden económico, muchas de ellas no cuentan con ingresos económicos propios, no tienen ningún lugar adónde ir, ni redes de soporte, ni de apoyo, y por otro lado si existieran hijos o hijas la preocupación de cómo mantenerlos se torna en un factor inhibitorio para poder salir de esta relación de agresión.

"Las mujeres disfrutan la violencia"

En ningún caso la mujer experimenta situaciones de placer por las agresiones, muy por el contrario los sentimientos más comunes que las aquejan son el miedo, la impotencia y la debilidad.

Existen frases populares como: "Más me pegas, más te quiero"; "pega a tu mujer todos los días, tú no sabrás por qué, pero ella sí"; o "los que me aman son los que me golpean", cuya finalidad es contribuir a reforzar la existencia de modelos negativos.

La Teoría del Mundo Justo, trata de explicar que las cosas buenas sólo le ocurren a las buenas personas, y consecuentemente la violencia familiar solamente ocurre en las familias malas. De tal manera que las víctimas suelen autoculparse de lo que les ocurre.

"La violencia familiar es producto de algún tipo de enfermedad mental"

Los estudios demuestran que el número de casos registrados ocasionados por trastornos psicopatológicos de alguno de los miembros de la familia, no es significativo. Muy por el contrario, muchas situaciones de violencia familiar sí producen trastornos, tales como depresión, insomnio, angustia, etc.

De otro lado, sería irresponsable sostener esto, por cuanto no concebimos a un enfermo mental en el que las consecuencias de su enfermedad sólo las dirija contra su pareja y no contra otras personas de su entorno.

"Si el hombre no tomara bebidas alcohólicas, no golpearía a su esposa o compañera"

El consumo de alcohol puede favorecer la emergencia de conductas violentas, pero no las causa. No podemos globalizar la idea de que toda persona alcohólica sea agresiva y tampoco restringirla a que sólo bajo el consumo del alcohol se puede ser agresivo.

Bajo el mismo esquema de la explicación del mito anterior, podríamos utilizar como un argumento en contra de este mito que las personas violentas en su hogar, cuando están alcoholizadas, no son violentas cuando beben en otros lugares o situaciones sociales.

"Si hay violencia, no puede haber amor en una familia"

Los episodios de violencia en el hogar no ocurren en forma permanente, sino por ciclos. En los momentos en que no se está atravesando por el periodo de crisis, existen interacciones afectuosas, aunque el riesgo de que se vuelva a la situación de violencia siempre está flotando en el aire. El amor sí puede coexistir con la violencia y es generalmente dependiente, posesivo y basado en la inseguridad.

"Cuando una mujer es maltratada, por lo general, ella provocó la agresión"

La conducta inadecuada de cualquier persona puede provocar enojo, y en este contexto se encuentran tanto la mujer como el varón, pero la violencia por esta situación es de exclusiva responsabilidad de quien la ejerce. Es decir, en la violencia familiar no puede existir la "provocación" que justifique un golpe.

"La violencia en la familia no afecta a los niños. Ellos no se fijan en esas cosas"

Una de las más grandes preocupaciones que se siente en los casos de prevención y tratamiento de los efectos de la violencia familiar, es que ésta puede ser transmitida generacionalmente, y son los niños que la han vivido los que pueden transmitir estos modelos negativos. Los episodios de violencia provocan en las personas que la sufren, de manera directa o indirecta, situaciones delicadas, pero en el caso de los niños y niñas truncan su vida saludable, pueden generar, inclusive, su partida del hogar familiar y en su mayoría una insana relación afectiva con su pareja.

"El maltrato emocional no es tan grave como la violencia física"

El maltrato emocional continuado aun cuando no exista violencia física provoca consecuencias muy graves desde el punto de vista del equilibrio emocional. Muchos psiquiatras llegan a diagnosticar cuadros psicóticos en personas que, en realidad, están sufriendo las secuelas de maltrato psicológico.

PROMUDEH, *Violencia Familiar desde una perspectiva de género: Consideraciones para la acción*; 2000. pp.137-140.

La Familia Peruana

La familia peruana ha sido abordada desde distintos puntos de vista, dado que es complejo abordarla desde un enfoque o factor explicativo:

Desde el punto de vista cultural, el Perú se compone de familias de distintas culturas, no es lo mismo una familia de orígenes diversos, que una familia partida en dos, o una mixtura integrada, como la mayoría de familias peruanas, que tienen el deber de compartir, sin lograrlo, usos, costumbres, hábitos y ritos, que dificultan el funcionamiento familiar.

Desde el punto de vista afectivo, la familia peruana no tiende a unificar la estructura familiar, sino más bien a diversificarla lo cual provoca una maraña de confusiones en el amor paterno filial o el amor filial.

Desde el punto de vista educativo, es necesario esclarecer en la familia peruana el concepto de educación, ya que se confunde educación con instrucción, maestro con padre o madre, funciones educativas con funciones familiares.

Desde el punto de vista ético, no podemos negar que en el Perú existen diversidad de creencias y credos religiosos, cada vez más visibles y además conflictivos, porque hay permanente confrontación en el acto de creer. Cada vez más la familia educa a sus miembros en creencias que no practica en realidad y hacen solamente del acto moral un enunciado.

Desde el punto de vista social, la Psicología social debe tener sus propios puntos de vista explicativos de los procesos de comunicación, interacción, de vínculo y de sistemas psicológicos.

Cornejo Chávez, H. *La familia peruana.*
Revista de la Pontificia Universidad Católica, 1987. pp. 15-16.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *Las actitudes se pueden definir como*

   A) *conductas innatas.*
   B) *la capacidad de reaccionar.*
   C) *manifestaciones neurológicas.*
   D) *disposiciones aprendidas.*
   E) *reacciones espontáneas.*

2. *Señale el enunciado falso respecto a las actitudes.*

   A) *Son adquiridas en el proceso de socialización.*
   B) *Pueden ser favorables o desfavorables.*
   C) *Orientan los contenidos de nuestra personalidad.*
   D) *Expresan nuestra adherencia a un determinado grupo social.*
   E) *No son susceptibles de modificación.*

3. *"Cada vez que veo a una persona fumar en lugares cerrados, me molesta y pienso sobre las consecuencias desfavorables para su salud y para los demás". ¿Qué componentes se han expresado?, establezca la secuencia correcta.*

   A) *conductual - cognitivo*
   B) *afectivo - cognitivo*
   C) *cognitivo - conductual*
   D) *cognitivo -afectivo*
   E) *afectivo - conductual*

4. *Relacione.*

   I. Me da temor ver películas de terror.
   II. Cada vez que veo una mujer embarazada le cedo mi asiento.
   III. Los ayacuchanos son violentos.
   IV. El maltrato que se le da a los ancianos es injusto.

   ( ) Componente conductual
   ( ) Prejuicio
   ( ) Componente cognitivo
   ( ) Componente afectivo

   A) *III, II, I y IV*
   B) *IV, III, I y II*
   C) *IV, III, II y I*
   D) *II, III, IV y I*
   E) *I, II, III y IV*

5. *Señale lo correcto respecto de los prejuicios.*

   A) *Están constituidos por juicios verdaderos.*
   B) *Generalmente son favorables.*
   C) *Son situaciones o hechos probados en la realidad.*
   D) *Están orientados por intereses personales.*
   E) *Suponen una sobregeneralización.*

6. *Señale el enunciado que exprese un prejuicio.*

   A) *Pienso que los adolescentes suelen ser inestables emocionalmente.*
   B) *Todos los judíos son avaros y tacaños.*
   C) *Algunas personas son simpatizantes con un equipo de fútbol.*
   D) *Algunas personas de raza negra son muy fiesteras.*
   E) *Ciertos abogados son deshonestos.*

7. *Características de la personalidad tales como la sumisión y la timidez son más probables que aparezcan en una familia*

A) incompleta.
B) autoritaria.
C) permisiva.
D) agregada.
E) extendida.

8. *La falta de madurez social, los problemas de conducta, las dificultades de adaptación a las normas, son características que resultan de un estilo educativo*

A) autoritario.
B) fraternal.
C) permisivo.
D) democrático.
E) parental.

9. *El origen de la familia monogámica tiene como causa principal*

A) el amor sexual individual.
B) la aparición de la propiedad privada.
C) el matriarcado.
D) el tabú del incesto.
E) la selección natural.

10. *Las dificultades surgidas, respecto a quién ejerce la disciplina de los hijos, están vinculadas a una función de la familia denominada*

A) fomento de la autonomía.
B) comunicación.
C) afectividad.
D) seguridad y nutrición.
E) el manejo de los límites.

RESOLUCIÓN

1. *Según las definiciones que existen en torno a las actitudes, una muy general y difundida es ésta: una disposición aprendida, la cual puede modificarse, orientando nuestras respuestas hacia objetos, personas o hechos sociales. Por ejemplo, existen muchas personas que, en base a ciertos contenidos referidos a la calidad de los programas humorísticos o "talk shows", tienen opiniones y cuestionamientos hacia dichos programas, expresando así su disposición, en este caso, negativa o desfavorable.*

Clave D

2. *El enunciado falso, respecto a las actitudes, corresponde a que no son susceptibles de modificación. En realidad pueden cambiar por las diversas circunstancias personales o vivencias de cada persona. Se da el caso, por ejemplo, de personajes de televisión que cuestionaban el mandato del gobierno y que luego se mostraron adherentes a dicho mandato.*

Clave E

3. *La secuencia correcta expresada en dicha experiencia personal es la siguiente:*
La persona expresa que cada vez que ve a una persona fumar en lugares públicos se molesta, esto está en relación al componente afectivo. Cuando la persona pasa a tomar conciencia y a explicar o justificar el porqué de su molestia alude al componente cognitivo.

Clave B

4. *Si analizamos la columna superior con la columna que está debajo, tendremos la siguiente relación:*
   - *Me da temor ver películas de terror.* → *Componente afectivo*
   - *Cada vez que veo una mujer embarazada le cedo mi asiento.* → *Componente conductual*
   - *Los ayacuchanos son violentos.* → *Aquí estamos frente a un prejuicio (idea desfavorable y sobregeneralizada).*
   - *El maltrato que se le da a los ancianos es injusto.* → *Componente cognitivo*

Clave D

5. *Recordando acerca de la definición de los prejuicios:*
Son creencias desfavorables que emplean rótulos o categorías para clasificar o caracterizar a un individuo o a un grupo; de allí que se caracterice por ser una ***sobregeneralización negativa****; al mismo tiempo, está constituida por conceptos falsos y es aceptada de manera anticipada.*

Clave E

6. *El enunciado que expresa un prejuicio es: "Todos los judíos son avaros y tacaños", dado que expresa una categorización sobregeneralizada y desfavorable frente a los judíos.*

Clave B

7. *El ser humano no es una "plastilina" moldeable, cual si fuera materia pasiva, por las influencias del medio. Sin embargo, ciertas características de personalidad son más probables que aparezcan bajo ciertas pautas educativas familiares. Bajo esta premisa, es fácil suponer que ante normas rígidas, aplicadas drásticamente de forma unilateral, no serán precisamente la autonomía y seguridad los rasgos resultantes, sino más bien, la pasividad, timidez, inseguridad y una pobre imagen de sí mismo. Tal estilo de educación familiar corresponde a una familia predominantemente autoritaria.*

Clave B

8. *Las estadísticas confirman que los alumnos con problemas de conducta en el aula suelen provenir, por regla general, de familias con estilos educativos permisivos. La familia, en tanto primer agente socializador, es la responsable fundamental en el desarrollo moral del niño. Dicho desarrollo moral está íntimamente ligado a la acción orientadora y disciplinaria de los padres. En las familias permisivas, sin embargo, suele primar la anarquía al no ejercerse control sobre la conducta del niño.*

Clave C

9. *Con la agricultura, pero básicamente con la ganadería, el excedente acumulado y los medios de producción (incluyendo los esclavos), se constituyen en propiedad privada del varón.*

Esto determinó el fin del matriarcado y también la necesidad de conformar una familia monogámica para asegurar la paternidad de los hijos ante la necesidad de asegurar la trasmisión de la propiedad a los propios hijos.

Clave B

10. *Un problema muy frecuente en las familias es el manejo de los límites. La confusión en este manejo es causa de disfunción en el sistema familiar. Cuando los abuelos, los padres y los hijos mayores no han delimitado quién debe ejercer la disciplina y de qué manera, se contamina la función orientadora y correctiva respecto a la formación de los hijos.*

Similar situación ocurre cuando no se respetan los límites de la privacidad y se contamina la función afectivo-comunicativa al no respetarse el necesario espacio personal de intimidad.

Clave E

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *Exprese el componente afectivo de la actitud.*

   A) *Las matemáticas son formales.*
   B) *Creo que la carne hace daño a la salud.*
   C) *Pienso que el gobierno ha actuado mal.*
   D) *Me molesta la cumbia.*
   E) *La cultura es importante en la vida.*

2. *Tener miedo a las arañas e ir a comprar un insecticida implica los componentes de la actitud*

   A) *cognitivo, afectivo.*
   B) *conductual, cognitivo.*
   C) *cognitivo, conductual.*
   D) *afectivo, cognitivo.*
   E) *afectivo, conductual.*

3. *"Me molesta ver que un padre golpea a su hijo". El presente ejemplo, ¿a qué componente de la actitud corresponde?*

   A) *personal*
   B) *cognoscitivo*
   C) *conductual*
   D) *afectivo*
   E) *social*

4. *Un prejuicio es difícil de cambiar debido a que*

   A) *es una actitud sobregeneralizada.*
   B) *es una actitud injustificada.*
   C) *está compuesto de estereotipos.*
   D) *recibe refuerzos ocasionales.*
   E) *se adquieren por modelado.*

5. *¿Qué expresa el siguiente enunciado?*
   "Creo que usar preservativos disminuirá mi excitación sexual".

   A) *Un estereotipo.*
   B) *El componente cognitivo de una actitud.*
   C) *El componente afectivo de un prejuicio.*
   D) *Una actitud sobregeneralizada e injustificada.*
   E) *El componente conductual de una actividad.*

6. *Señale el enunciado correcto sobre la actitud.*

   A) *Es innata.*
   B) *Siempre es de carácter negativo.*
   C) *Es aprendida.*
   D) *No se modifica.*
   E) *Se adquiere en la adultez.*

7. *Juan dice que no se les debe dar trabajo a los negros, porque todos son flojos. En él se reflejan los componentes ..... y ..... de la actitud.*

   A) *conductual - cognitivo*
   B) *cognitivo - afectivo*
   C) *afectivo - conductual*
   D) *conductual - afectivo*
   E) *afectivo - cognitivo*

8. *"Siento fastidio cada vez que me hablan de sexo". Según lo anterior, decimos que se evidencia ..... de una actitud.*

A) el componente cognitivo
B) el estereotipo
C) la discriminación
D) el componente afectivo
E) el componente conductual

9. *"Alejarme cada vez que se me acerca una determinada persona", es un ejemplo del componente ..... de la actitud.*

A) personal
B) conductual
C) cognoscitivo
D) afectivo
E) social

10. *¿Cuál de las siguientes afirmaciones no se relaciona con la actitud?*

A) Se puede ubicar en un polo de aceptación.
B) Es aprendida en el grupo social.
C) Tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.
D) No se pueden modificar.
E) Cuando se sobregeneraliza se llaman prejuicios.

11. *El racismo es un ejemplo de*

A) perjuicio.
B) motivación.
C) prejuicio.
D) estereotipo.
E) emoción.

12. *Decir que el negro es buen deportista, hábil para el baile y desganado para el trabajo expresa mejor*

A) un prejuicio.
B) una actitud.
C) un estereotipo.
D) una deseo.
E) un sentimiento.

13. *Etapa del ciclo de la familia en la cual la función protectora debe ser reemplazada por la función orientadora.*

A) Separación de los hijos.
B) Retiro y jubilación.
C) Nacimiento e infancia de los hijos.
D) Etapa intermedia de la vida marital.
E) Matrimonio.

14. *Mientras que la familia ..... genera seguridad y autonomía personal, la familia ..... genera inseguridad y dependencia.*

A) autocrática - democrática
B) democrática - permisiva
C) permisiva - democrática
D) democrática - autocrática
E) autocrática - permisiva

15. *Señale el enunciado donde se evidencia la función evolutiva de la familia.*

A) *No hables con extraños.*
B) *En casa siempre hay discusiones.*
C) *Tu papá desea celebrar tus quince años con una fiesta.*
D) *Le cuento todo lo que me pasa a mi hermano.*
E) *Laven su ropa el fin de semana.*

16. *Marque el enunciado que haga referencia a la función de liderazgo y dirección en la familia.*

A) *No revises las cosas de tu hermano.*
B) *Está callado, debe ser por algo que le ha pasado.*
C) *Todos los sábados hacemos la limpieza de la casa.*
D) *Hijo, tú eres la alegría en nuestro hogar.*
E) *Ya debes darle su papilla a tu hijo.*

17. *Ante la llegada tarde de un hijo, señale la reacción de un padre permisivo.*

A) *Te voy a castigar por llegar tarde.*
B) *Te voy a calentar tu comida, tendrás mucha hambre.*
C) *Explíqueme, jovencito, por qué llega tarde.*
D) *Te quedas sin comer por malcriado.*
E) *Pudiste haber llamado, me tenías preocupado.*

18. *Señale el enunciado correcto sobre la familia.*

A) *Ha sido siempre monogámica.*
B) *Se instaura con el matrimonio.*
C) *Se acaba si uno de los cónyuges muere o abandona el hogar.*
D) *Sus miembros pueden estar separados.*
E) *Se satisfacen necesidades básicas y psicológicas dentro de ella.*

19. *¿En qué clase de familia pueden aparecer los rasgos de sumisión, timidez e inseguridad?*

A) *autocrática* B) *permisiva*
C) *democrática*
D) *nuclear* E) *agregada*

20. *¿Qué función corresponde la expresión: "No te inmiscuyas en los asuntos de tu padre"?*

A) *Manejo de los límites*
B) *Recreativa*
C) *Tareas evolutivas*
D) *Protección*
E) *Punitiva*

twitter.com/calapenshko

UNIDAD

12

Sexualidad

PSICOLOGÍA

- *Capítulo XXVII: Sexualidad.*

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes.

Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplimiendo, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanino al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia.

Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximará suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de los mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merspasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balparamar, perlinos y márulos.

Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.

Julio Cortázar, *Rayuela*.

Sexualidad

Capítulo XXVII

Objetivos

- *Conocer el desarrollo, las funciones, los factores y demás aspectos vinculados a la sexualidad.*
- *Valorar su significación en el conjunto de la personalidad, asumiendo actitudes sanas y positivas frente a ella.*

Introducción

El ser humano es una compleja organización en la que todas sus partes y componentes están íntimamente relacionados. La sexualidad forma parte de esa complejidad, y por ello, se hace necesario estudiarla tomando en consideración a la personalidad en su conjunto, en sus aspectos afectivos, biológicos y, más aún, en la forma como socialmente se va construyendo a lo largo de las distintas fases del desarrollo humano.

Por otro lado, el tratamiento científico de esta temática involucra una lucha contra viejos prejuicios y creencias erróneas en torno a hechos y asuntos no tratados o mal tratados en los distintos ámbitos de la sociedad. Esta lucha adquiere, también, matices políticos cuando se inserta en el contexto de la discriminación sexual y las relaciones de poder entre varón y mujer, contradicciones que expresan, a su vez, problemas más profundos aún, en un medio social caracterizado por el sometimiento y la subordinación en el terreno económico, social, cultural, etc.

Los objetivos educativos que se desprenden de ello son, entonces, claros. Se trata de contribuir, por medio de la educación sexual, al proceso de formación de una personalidad sana, capaz de establecer relaciones adecuadas, libres e igualitarias en cuanto al género se refiere.

1 Definición

Existen diversas formas de definir a laxx sexualidad, pero existe claridad al afirmar que hay que diferenciar y no confundirla con el significado de sexo, erotismo o genitalidad.

> La sexualidad debe ser entendida como una dimensión de la personalidad que involucra formas de pensar, sentir o actuar con relación al sexo, tanto en sus aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales.

Implica, por tanto, no sólo las relaciones sexo-genitales entre varón y mujer, sino que involucra sentimientos (como el amor erótico), conductas (como hablar, caminar o gesticular de cierta manera) y valores (como el respeto mutuo entre los miembros de la pareja, la fidelidad, etc.).

2 Otros conceptos relacionados

2.1. SEXO

La palabra sexo, viene del latín *sexus* o *secare* (dividir). Se define como la condición orgánica (anatómico-fisiológica) que distingue al macho de la hembra. En la especie humana se distingue:

- **Sexo cromosómico**. Cromosoma sexual XY para el varón y XX para la mujer.
- **Sexo gonadal**. Se poseen testículos u ovarios.
- **Sexo hormonal**. En función a la mayor presencia de hormonas masculinas o femeninas.
- **Sexo genital**. Referido al pene o vagina.
- **Sexo del esquema corporal**. Según la forma del cuerpo.

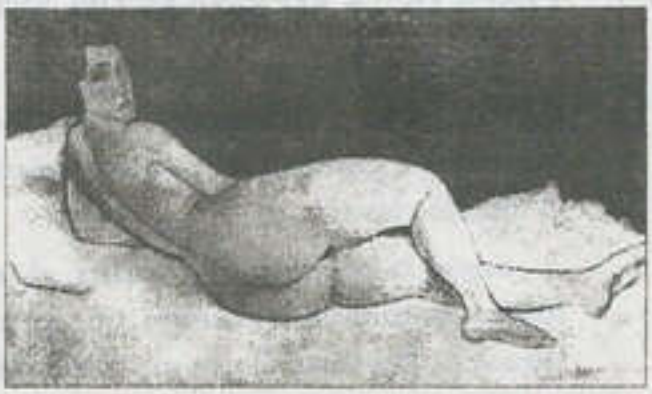
2.2. EROTISMO

Se refiere al plano del placer y del deseo. Algunos autores consideran el nivel erótico como la existencia de una respuesta sexual humana ante un estímulo efectivo; otros consideran manifestaciones como el contenido afectivo, la experiencia subjetiva y la vinculación de los sentidos al placer.

Disfrutar de una caricia, de la contemplación de un cuerpo bello, de la poesía, la música o un flirteo, son vivencias y manifestaciones del erotismo.

El erotismo tiene una parte comportamental, la actividad sexual y las relaciones sexuales; y otra parte interna fenomenológica que es el placer, la atracción y las preferencias; dando lugar a una amplia diversidad de maneras de vivirlo.

Existe, también, un aspecto social, que incluye la asimilación de una normatividad, valores y mentalidades que determinan la vivencia y significación del erotismo. Por otro lado, es importante también diferenciar erotismo de pornografía. En esta última conducta, la persona es presentada como mero objeto sexual, en vez de un ser racional y sensible, a la vez que forma una visión distorsionada de la relación sexual, separándola por completo de componentes afectivos. La exhibición grosera del sexo, propia de la pornografía, dista del tratamiento artístico que caracteriza al erotismo.



El componente erótico presente tanto en varones y mujeres, va a dinamizar una serie de respuestas sexuales. (*Desnudo echado sobre el costado izquierdo*, Modigliani).

3 La sexualidad en las distintas etapas del desarrollo histórico

3.1. ETAPA DE LA DIVINIZACIÓN DEL SEXO

Se da básicamente en la comunidad primitiva. Existió un culto a la fertilidad, pues la gestación permitía mayores integrantes para la caza y luego el cultivo de las tierras y que las bondades de ésta permitían a su vez la supervivencia, lo cual se celebraba a través de fiestas colectivas.

De esta forma sexo, vida y religión se enlazaban íntimamente en una unidad total. El sexo era una expresión de vida, vida brotada continuamente de la naturaleza fecunda de la tierra, esta era la madre adorada como la gran diosa.

3.2. ETAPA DE LA COMERCIALIZACIÓN DEL SEXO

Es propia del esclavismo, en donde el hombre desarrolló técnicas, conocimientos y herramientas con los cuales se impone sobre la naturaleza. Con ello va superando la visión constante de la fecundidad de la tierra. Aunque la gestación perdía su primitiva fascinación, la fiesta del sexo continuaba manteniendo su atracción. De esta manera, los hombres en esta segunda etapa consiguieron distinguir y también separar el sexo de la reproducción. Esta última perdió su primacía como centro de interés, y el sexo pasó a tener valor en sí mismo; lo que llevó a practicar un sexo sin reproducción. Entonces el objetivo era buscar placer y evitar el dolor, y es entonces en estos lugares (Grecia y Roma) donde la prostitución ocupa un lugar destacado.

3.3. ETAPA DE LA REPRESIÓN DEL SEXO

Con la decadencia del Esclavismo, el Cristianismo paulatinamente se consolida en el Feudalismo. Este nuevo periodo histórico se caracteriza por una afirmación constante por los valores espirituales, en contraposición con la concepción naturalista que imperaba en el mundo clásico.

Según la valorización cristiana, el sentido de la vida era la lucha constante contra las fuerzas instintivas del cuerpo, que se manifiesta principalmente a través de los impulsos sexuales. Dominar el cuerpo y reprimir el sexo, constituye el ideal de la perfección cristiana. En esta visión cristiana la virginidad y el celibato tienen una concepción de pulcritud y valor de eternidad, por lo cual el sexo está vinculado con la idea de pecado: el deseo sexual es fruto del pecado original de Adán y Eva. Aquí se buscaba suprimir totalmente el placer ligado al acto coital. La reproducción era admitida para aquellos que no consiguen alcanzar la perfección evangélica.

3.4. ETAPA DE ECLOSIÓN DEL SEXO

Con el capitalismo se produce una desenfrenada promoción de lo que se ha denominado la "libertad sexual". Actualmente vivimos en esta etapa; se manifiesta de diferentes formas: en los medios de comunicación (periódicos, revistas, televisión, etc.), en el arte, en el cine o en la vida cotidiana (playa, en las conversaciones, etc.).

El sexo está en primera plana, el sexo es noticia. Esto está impulsado por la publicidad de las empresas e industrias, que se ven en la necesidad de recurrir a todos los medios para garantizar el mercado para sus productos, en el cual la competencia entre ellos es más intensa cada día. El sexo es entonces un factor de venta de productos de belleza, cerveza, lubricantes de carros, cigarrillos, etc. en el cual se ve una desnudez insinuada o mal disimulada. Otro factor que está permitiendo que el sexo sea pan de cada día, son los avances en métodos anticonceptivos, lo cual genera una distinción cada vez más notoria entre sexo –reproducción y sexo– placer.

4 ENFOQUES EDUCATIVOS DE LA SEXUALIDAD EN NUESTRO MEDIO

4.1. CONCEPCIÓN MORALISTA

Expresada bajo las normas prohibitivas: *No hagas, no preguntes, no goces, no descubras y no te masturbes*. Limita el acto sexual sólo al ámbito de la procreación. Concibe que la virtud del ser humano radica en mantenerse alejado de la búsqueda del placer. Al ser un tema prohibido, no se debe hablar de esto abiertamente. Aquel que haga algún comentario o narre alguna experiencia al respecto será visto como inmoral.

4.2. CONCEPCIÓN BIOLOGISTA

Concibe como sinónimos sexo, genitalidad y reproducción. Plantea que la sexualidad humana es un componente biológico del hombre, vinculado íntimamente al proceso de reproducción humana. Se considera al ser humano como un ser instintivo, dominado por la naturaleza de sus comportamientos sexuales heredados, no interesándose por las condiciones histórico-sociales que condicionan la actividad sexual. En última instancia, reduce la actividad sexual humana a una acción común a la que realizan todos los animales.

Como consecuencia de este enfoque la acción educativa se encamina a informar sobre la biología y la fisiología de la reproducción humana. Bajo esta concepción se enfatiza el brindar abundante información, pero descuida la formación de actitudes y valores con relación a la práctica de la sexualidad humana.

4.3. CONCEPCIÓN MECANICISTA

Reduce la sexualidad al reconocimiento de las fases y características de la fisiología del coito. Por lo tanto, la educación sexual se restringe en enseñar las mejores técnicas sexo-genitales. Se concibe al ser humano como una máquina que aprende, se trata entonces de enseñarle los mecanismos que le permitan una satisfacción plena. Si bien la relación coital es una de las formas de expresar nuestra sexualidad, no es la única.

4.4. CONCEPCIÓN PATOLÓGICA

Se restringe a enseñar los problemas derivados del ejercicio de la sexualidad. Enfatiza el análisis de las formas de prevenir las enfermedades de transmisión sexual (ETS). No concede igual importancia a otros trastornos de la sexualidad como el fetichismo, la zoofilia, pedofilia, etc. Está vinculada a la concepción moralista. En esta concepción se da excesiva prioridad a la función preventiva señalando formas de cómo evitar problemas. Pero no educa a la persona con el fin de fomentarle un desarrollo integral de su personalidad.

4.5. CONCEPCIÓN CIENTÍFICA

Reconoce que el comportamiento sexual humano obedece a patrones de comportamiento adquiridos en una sociedad, cultura y momento histórico determinados. De esta forma rechaza la concepción instintiva del comportamiento sexual humano. Por lo tanto, concibe que el comportamiento sexual humano varía según las condiciones económicas y sociales en la que se encuentran las personas. Considera que la sexualidad forma parte de la personalidad, de este modo implica tres dimensiones:

4.5.1. La dimensión afectiva

Orientada en función a la polaridad de la satisfacción y la insatisfacción en el vínculo con su propia persona y con los demás. En función al género al que se pertenece. Por ejemplo, un infante sentirá aceptación hacia el cariño de su madre y rechazo a las personas que la puedan lastimar. Así mismo, este infante sentirá satisfacción por los logros que como varón o mujer le reconocen los adultos.

4.5.2. Dimensión cognoscitiva

Estimulada con mayor énfasis por la escuela desde la niñez. En este periodo se da prioridad a la formación de conocimientos en el niño. Está orientada por las creencias e ideas en torno a la forma de comportarse ante los demás. Generalmente, aprende a través de modelos. Por ejemplo, en este periodo los niños están más vinculados con personajes de cuentos o historietas, o en su defecto, por los personajes de los programas de la televisión.

4.5.3. Dimensión volitiva

Se consolida en la adolescencia. Esta dimensión regula el comportamiento sexual en función a motivos y valores. Se estructura a través del carácter. Permite que el adolescente tome conciencia del carácter relativo de las normas sociales. Toma conciencia de que las normas sociales son establecidas en forma convencional. En algunos casos los adolescentes se tornan irreverentes ante las normas impuestas por la sociedad. Es un periodo en el cual al adolescente puede aprender a controlar su impulsividad en función a su conciencia moral. Es decir, juzgar si su comportamiento es bueno o malo. Pero ello se logrará en la medida en que en el hogar haya sido formado con valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, etc. Por lo tanto, la educación en función a valores surge como una necesidad del mismo desarrollo.

Estas tres dimensiones constituyen una unidad en donde el papel dirigente lo cumple la dimensión volitiva, es decir, debemos entender que una persona actuará en función a la conciencia moral. Ésta le permitirá juzgar si su accionar será bueno o malo. Por eso, en la mayoría de países se considera adulta a una persona a partir de los dieciocho años, pues es aproximadamente en ese periodo en el que se culmina la formación de la personalidad.

Bajo esta concepción se entiende que la sexualidad no es algo ajeno al ser humano y que debe ser reprimido como lo plantea la concepción moralista, tampoco señala que sólo es una respuesta biológica y meramente instintiva como lo señala la concepción biologista.

Rechaza asimismo el reduccionismo que hace la concepción mecanicista que identifica sexualidad con actividad coital. No considera que la función principal de la educación sexual sea sólo la de prevenir las enfermedades de transmisión sexual. Por el contrario, la concepción científica concede una primordial importancia al desarrollo de la persona a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo y a cómo las condiciones sociales han fomentado la formación de su personalidad y con ello el desarrollo de su sexualidad.

5 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA SEXUALIDAD

5.1. FACTORES BIOLÓGICOS

Los factores biológicos influyen en la sexualidad de múltiples formas. Desde la etapa de la concepción, por ejemplo, se produce la determinación genética del sexo (XX, XY). Alrededor de la sexta semana se inicia en el varón el proceso de masculinización, por medio del cual se produce la formación de los testículos y, aproximadamente, en la duodécima semana, se inicia la formación de los ovarios en el caso de la mujer. Los gametos diferenciados inician la producción de hormonas sexuales, con predominio en la producción de andrógenos en el hombre y de estrógenos en la mujer. Posteriormente, en la pubertad, el proceso de diferenciación sexual se manifestará a través de la aparición de los caracteres sexuales secundarios.

Importante

LAS HORMONAS Y EL DESEO SEXUAL FEMENINO

Muchos estudios científicos coinciden en que hay variaciones cíclicas en el deseo sexual femenino que se corresponden con el ciclo reproductor. Sin embargo, los hallazgos no son del todo consistentes. Las primeras investigaciones, en la década de los 50 y los 60, descubrieron un incremento de la excitación sexual, justo antes y durante la menstruación (la expulsión mensual de la membrana uterina). De forma inversa los estudios de los años 80 encontraron que el punto culminante de la excitación sexual se produce en la ovulación (cuando se libera el óvulo de uno de los ovarios). Una teoría sugiere que la cima ovulatoria es provocada por niveles hormonales, si bien se desconoce si la causa es la hormona femenina estrógeno o la masculina testosterona.

La ovulación inaugura la fase fértil del ciclo y dispara cambios físicos –sensibilidad en los pechos y aumento de las secreciones vaginales–, como si la mujer estuviera ya excitada. En esta fase del ciclo muchas mujeres se sienten muy seguras y experimentan un momento álgido en muchos aspectos de su vida. Para algunas es la conciencia de su fertilidad la que estimula el deseo sexual.

1995 Dorling Kindersley & 1996 Zeta Multimedia. *Guía del Sexo.*

Otro aspecto del efecto de lo biológico sobre la sexualidad, lo podemos apreciar en una mujer en edad reproductiva, en la que los cambios hormonales influyen no sólo anímicamente, sino también en lo que concierne al deseo o apetito sexual. Diversas investigaciones constatan la existencia de sensaciones cíclicas en la mujer, estrechamente ligadas a las modificaciones hormonales que experimentan.

5.2. FACTORES SOCIOCULTURALES

Los aprendizajes, las normas sociales, la moral, las creencias y pautas de comportamiento, propias de cada entorno sociocultural, determinan innumerables aspectos de la sexualidad. El hombre es un ser esencialmente social, en esa medida, nuestra identidad de género, roles sexuales y comportamientos que definen nuestra masculinidad y feminidad están determinados por nuestra experiencia al interior de todo un conjunto de relaciones sociales, dentro de las cuales cabe destacar las relaciones económicas, políticas, los contenidos ideológicos, el factor religioso, etc.

Los comportamientos que expresan culturalmente la masculinidad y feminidad son efecto de la socialización grupal, son también resultados de los medios y todos los otros agentes socializadores.

Importante

AMOR, SEXO, CULTURA Y SOCIEDAD

El amor no ha sido siempre como, generalmente, hoy lo conocemos, y decimos, generalmente, porque aún existe una gama muy variada y disímil de criterios, valores y maneras de concebirlo que varían en grupos sociales con etnias similares.

Este condicionamiento de nuestras ideas sobre el amor, el matrimonio, la familia y sobre nosotros mismos, por la sociedad de la cual somos resultado, va mucho más allá de lo que podemos figurarnos.

Así vemos cómo la violencia, el sometimiento y la competencia amorosa, entre otras cosas han caracterizado la relación entre el hombre y la mujer a través de la historia, donde es posible reconocer, casi a simple vista, el abismo que separa las relaciones entre parejas desde la antigüedad, del sentimiento amoroso, tal y como se manifiesta en épocas posteriores. Esto quedó reflejado en la literatura y, por ejemplo, en el primer canto de *La Ilíada*, de Homero, vemos cómo Briseida que fue arrebatada por Agamenón a Aquiles, era sólo una simple esclava que el héroe "había conquistado" nada más y nada menos que con la lanza, no en condición de mujer amada, sino como propiedad del noble guerrero.

Entre los Danakil del África occidental, el novio debe haber matado a un hombre para obtener el derecho a casarse, las costumbres sanguinarias de esta tribu exigen esta imprescindible prueba de virilidad para encontrar esposa.

En algunas regiones de China, los matrimonios son convenidos por los padres de los futuros cónyuges desde el nacimiento de éstos ...

LUGONES BOTELL, Miguel. Revista Cubana. *Med Gen Integr*. 1997.

5.3. FACTORES PERSONALES

Existen, también, una serie de formaciones psicológicas en la personalidad que constituyen y determinan la forma como vivenciamos y conducimos nuestra sexualidad. Nos estamos refiriendo a los siguientes aspectos:

5.3.1. Identidad sexual (cómo se siente)

Se refiere a la conciencia íntima de sentirse hombre o mujer. Es el sentimiento interior de pertenecer a un sexo preciso: me siento hombre, me siento mujer, o experimento confusión en torno a cómo me siento. La identidad de género se construye inicialmente en el proceso de socialización en los primeros tres años de vida, quedando fija cuando se ha adquirido el lenguaje.

Es necesario mencionar también que la identidad de género es un aspecto de la formación de la identidad en general, entendida ésta, como una dimensión de la personalidad referida a la construcción de la autoconsciencia.

Es más, la conciencia de la pertenencia sexual es, en todas las edades, uno de los elementos más importantes y estables de la autoconsciencia integral que tiene cada individuo. La identidad sexual primaria es una especie de eje de todo un sistema de autovaloraciones mediante el cual el individuo determina el grado de correspondencia que posee con las nociones tradicionales sobre la pertenencia sexual (es decir, hasta qué punto están encarnados en él los rasgos de hombre o de mujer).

La mayoría de los psicólogos coinciden en señalar que el periodo crítico de formación de la identidad personal –y, por tanto, de la identidad sexual– es la adolescencia. Existe un marco social que favorece este proceso y que incluye una serie de procesos íntimamente relacionados: culminación de la maduración física y sexual, variaciones en el contenido de la actividad, nuevos roles sociales, cambios en el plano de la comunicación, en la significación de los demás (pares, familiares), el desarrollo de habilidades, las transformaciones en la esfera de los intereses, motivos, valores, etc.

Aunque los procesos de maduración sexual, el incremento de la fuerza física, la modificación en los contornos del cuerpo, generan, obviamente, el interés del adolescente por sí mismo, el factor determinante en este hecho no son los procesos fisiológicos en sí; sino el hecho de que la maduración física constituye un símbolo social, un signo de pubertad al que prestan mucha atención y siguen de cerca, tanto los adultos como los padres. Una muestra de ello es la preocupación que tiene el adolescente acerca de su atractivo (autovaloración estética). No siempre se toma en cuenta la cantidad de preocupaciones y secretos temores que el adolescente tiene respecto de su apariencia; pero no es poco frecuente que muchos de ellos, incluso, padezcan del llamado "síndrome de dismorfofobia" (creer que se tiene una deformidad física).

5.3.2. Rol o papel de género (cómo actúa)

Se refiere a los patrones de comportamiento culturalmente definidos como masculinos o femeninos. Se expresa mediante actitudes, reacciones afectivas, vestimenta, apariencia o roles sociales asignados a determinado género o cultura. Se puede afirmar por ello que la masculinidad y la femineidad se desarrollan en un proceso de construcción socio-cultural.

En nuestra cultura, por ejemplo, al interior de la pareja, tomar la iniciativa para insinuar, sugerir, persuadir e insistir a la pareja para iniciar las relaciones sexuales (sexo-genitales), se considera frecuentemente un rol masculino. En ciertas tribus de Nueva Guinea, en cambio, ocurre a la inversa.

Los estereotipos sexuales son concepciones rígidas que circunscriben a cada género a determinadas actividades y características personales. (Carlos Quispez Asín, *Lavanderas*, 1928)

¿Qué se entiende por masculinidad y femineidad?

La masculinidad es el conjunto de caracteres culturalmente considerados propios del sexo masculino, es decir, desarrollados exclusivamente por el varón. De manera análoga para la femineidad: cualidad de ciertos caracteres en cuanto pertenecen a la mujer. Así, la rudeza, seriedad y seguridad se consideran, en nuestra cultura, rasgos propios del varón; mientras que la suavidad, fragilidad, atolondramiento e inseguridad, propios de la mujer.

Los conceptos de femineidad y masculinidad son relativos al entorno cultural y a la época. Por ejemplo, sorprendería saber que entre los habitantes de Bahía Oriental, en una isla de Melanesia, se considera que el hombre debe de preocuparse más que la mujer por la belleza física, especialmente los cuidados en la cabellera, utilizando para ello flores y bandas perfumadas.

Por otro lado, en nuestra cultura la línea de parentesco se da por vía paterna (lo cual se evidencia en los apellidos), esto ocurre porque, evidentemente, somos una sociedad patriarcal. Sin embargo, en otras latitudes es la mujer la que tiene toda la autoridad familiar.

Cuando en una cultura se desarrollan formas rígidas de pensar en torno a los roles de varón y mujer, se dice que se ha formado un **estereotipo**. Un estereotipo involucra **apreciaciones prejuiciadas** (irracionales, no fundamentadas) en torno a las características, capacidades, limitaciones y potencialidades propias de cada sexo. Veamos en el siguiente cuadro, algunas características que en nuestro medio se han ido formando y que constituyen estereotipos clásicos en torno al varón y la mujer.

ESTEREOTIPOS SEXUALES	
Varón	**Mujer**
Duro, rudo	Suave y dulce
Frío	Sentimental
Intelectual	Afectiva
Racional, analítico	Intuitiva
Planificador, previsor	Impulsiva, imprevisora y trabajadora
Sereno	Atolondrada
Profundo	Superficial
Serio	
Fuerte	Frágil (sexo débil)
Dominante, autoritario	Sumisa, dócil
Independiente, valiente	Dependiente y protegida
(Los hombres no lloran)	Emprendedora
	Tímida
Atrevido	Recatada, prudente
Agresivo, audaz	
Poco paternal	Maternal
Sobrio, seductor	Coqueta, seductora, pero conquistada
Estable	Inestable
Feo	Bonita
Seguro	Insegura
Activo	Pasiva
Cómodo	Abnegada, sacrificada
Poco intuitivo	
Generoso	Generosa
Indiferente	Atenta
Polígamo	Monógama
Experto, experimentado en el amor	Inexperta en el amor
Infiel	Fiel
Apegado a los negocios y a la vida, materialista	Incapaz en los negocios y puestos de dirección
	Envidiosa
	Curiosa
	Virgen
De la calle	Pegada a la casa

Guía de Educación Familiar y Sexual del 4.º de Secundaria. Ministerio de Educación (1996).

5.3.3. Preferencias sexuales (quién le atrae)

Se denomina también orientación sexual, y hace referencia al sexo de la persona, que despierta el deseo y, en consecuencia, al que uno orienta su conducta en función a la atracción que se tenga. En esa medida, se puede ser heterosexual, si se prefiere a una persona del sexo opuesto; homosexual, si se prefiere a una persona del mismo sexo; bisexual, si se prefiere a personas de distintos sexos.

La valoración de las preferencias homosexuales varía cultural e históricamente. La Psiquiatría y Psicología contemporáneas no la tipifican como enfermedad o desviación.

Hasta hace poco tiempo, se consideraba que la homosexualidad era una enfermedad o una neurosis. Pero ¿qué es en realidad? Para hacer un tratamiento desprejuiciado del tema, recordemos los conceptos de normalidad que habíamos explicado en el capítulo de alteraciones de la personalidad:

- **La normalidad estadística**. Normal es lo que hace la mayoría y anormal lo que sólo hacen unas pocas personas. Según esta fórmula: normal es igual a frecuente y anormal es igual a poco frecuente. Como los homosexuales constituyen aproximadamente el 4% de la población mundial serían anormales en un sentido puramente matemático o cuantitativo.
- **La normalidad moral**. Correcto y normal es aquello que no daña a los miembros de la pareja y se da en la esfera íntima de ambos, excluyendo a terceros y, de esa manera, no toca los intereses de la sociedad.
- **La normalidad médico-psicológica**. Normal es lo sano; es decir, aquello que favorece el bienestar de la pareja (en el aspecto físico, espiritual y social).

Siguiendo este último criterio, la homosexualidad no puede ser clasificada como enfermedad, sino como variante de la sexualidad, en la medida que entre homosexuales puede darse una relación "que enriquece recíprocamente y satisface física y psíquicamente a dos personas";[1] vale decir, puede darse también el amor auténtico.

Lo que sí es preocupante es que la mayoría de homosexuales sufren por las dificultades que su opción les genera en la vida social. El Dr. Schnabl considera importante, en ese sentido, la prevención de la homosexualidad. Al respecto afirma:

1 SCHNABL, Sigfrid. *El hombre y la mujer en la intimidad*, 1985. p. 328.

"Si desde la temprana infancia se orienta la futura sexualidad en la dirección normal, por medio de modelos convenientes de conducta heterosexual –dentro del marco de una educación sexual adecuada– puede prevenirse mucho desarrollar homosexuales, sin embargo, si ya no existen dudas de que la homosexualidad está firme e incurablemente enraizada en la personalidad [...] también la convivencia homosexual puede cultivarse mediante relaciones sólidas y responsables, basadas en el amor, la fidelidad y el respeto mutuo".[2]

Kinsey[3] desarrolló una escala para diferenciar los grados de exclusividad en las preferencias sexuales, con variaciones que van desde la heterosexualidad exclusiva por un extremo, hasta la homosexualidad exclusiva, por el otro (ver cuadro).

GRADO DE LA EXCLUSIVIDAD EN LA INCLINACIÓN SEXUAL, SEGÚN LA ESCALA DE KINSEY

0	Exclusividad heterosexual.
1	Predominio heterosexual, sólo accidentalmente homosexual.
2	Predominio heterosexual, homosexual en grado mayor que el accidental.
3	Heterosexual y homosexual en la misma medida.
4	Predominio homosexual, más que accidentalmente heterosexual.
5	Predominio homosexual, pero accidentalmente heterosexual.
6	Exclusivamente homosexual.

Adaptación efectuada por Masters y Johnson de Kinsey, Pomero y Martin. *Sexual Behavior in the Human Males.* Saunders. Filadelfia. 1948.

En este punto, podemos hacer algunas aclaraciones importantes, por ejemplo: un transexual es aquella persona que tiene un problema de identidad sexual, dado que su sexo psicológico, no coincide con su sexo biológico (se siente mujer, "atrapada" en cuerpo de hombre). Un homosexual (supongamos varón) tiene identidad sexual masculina, puede tener roles sexuales masculinos, pero su preferencia sexual está dirigida hacia personas de su propio sexo. Un afeminado, en cambio, puede tener identidad sexual masculina, preferencias heterosexuales, pero algunos roles sexuales característicos de la femineidad.

2 Ob.cit. p. 335.

3 Alfred, Kinsey (1894-1955): entomólogo estadounidense dedicado al estudio científico del comportamiento sexual. Durante la Segunda Guerra Mundial y por encargo de la Fundación Rockefeller se dedicó a recoger información acerca de la sexualidad en un total de 12 000 personas. Los resultados fueron publicados en *El comportamiento sexual del varón* (1948) y *El comportamiento sexual de la mujer* (1953).

6 FUNCIONES DE LA SEXUALIDAD

¿Debe la sexualidad estar circunscrita sólo a la función reproductiva? La mayoría de psicólogos en la actualidad considera que la sexualidad, en tanto dimensión de la personalidad, cumple funciones muy diversas, funciones que sólo son posibles encontrarlas en el ser humano, en su condición de ser social, las cuales son elementos de diferenciación del hombre con el animal.

6.1. LA CREACIÓN DE VÍNCULOS AFECTIVOS ESTABLES

La sexualidad contribuye a la formación de relaciones amorosas. El amor existente en las relaciones familiares surge de la sexualidad. En consecuencia, la sexualidad es origen de la relación más perdurable que existe. La universalidad de este hecho humano se evidencia, justamente, porque existe en todas las culturas.

6.2. EL EROTISMO Y LA SENSUALIDAD

La capacidad sensorial de nuestro cuerpo nos permite apreciar valores estéticos más allá del mero sentido pragmático de las cosas: la belleza, la ternura, lo agradable del contacto, del sonido, del ritmo; en otras palabras, nos permite el goce de lo placentero, destacando dentro de ello al más intenso de los placeres que es el placer sexual.

6.3. OTRAS FUNCIONES

Respecto a las funciones de la sexualidad, Carlos Alberto Seguín resume las 10 funciones de la sexualidad humana, desarrolladas por Desmond Morris en *El Zoohumano* (1969):

"Desmond Morris considera hasta 10 funciones del sexo humano; el sexo procreador; el sexo de formación de pareja, cuando su función es la de favorecer el acercamiento de un hombre y una mujer para formar pareja; el sexo de mantenimiento de pareja, el que, una vez formada esta, es útil para mantenerla como tal; el sexo fisiológico, el "alivio de la tensión fisiológica"; el sexo exploratorio, por medio del cual se investigan nuevos métodos de excitación y satisfacción; el sexo recompensador por sí mismo "sexo por el sexo", que se diferencia del sexo ocupacional, que "opera como terapia ocupacional" librando al practicante del aburrimiento; el sexo tranquilizador, usado como descarga de tensiones nerviosas; el sexo comercial, en el que Morris incluye la prostitución, "las practicantes de *striptease*, las compañeras profesionales de baile, reinas de belleza, bailarinas, modelos y muchas actrices" y el sexo de status que "está referido a la dominación, no a la reproducción", en este caso, la función sexual sería la de mostrar la dominación, ya sea directamente, ya indirectamente, por medio del simbolismo [...].

[...] Creemos que, en realidad, el sexo en la especie humana evolucionada se refiere a la unión corporal que, sin tener como fin único la reproducción, conlleva una serie de elementos afectivos de relación en los que al placer desinhibido se une el goce pleno de la entrega y de la posesión".[4]

7 DESARROLLO PSICOSEXUAL

La sexualidad, como parte de la personalidad, se encuentra en permanente desarrollo. En ese proceso se van construyendo sus distintos componentes.

El desarrollo psicosexual, por cierto, está en íntima relación con el desarrollo social de la personalidad y es, bajo esa perspectiva, que vamos a caracterizar sus distintas fases de desarrollo.

7.1. INFANCIA

Alrededor de los tres años de edad, el infante va tomando conciencia de su sexo.

Es el segundo momento importante en el desarrollo de la autoconsciencia. El primero, lógicamente, corresponde al descubrimiento del yo corporal como unidad distinta y separada del entorno y de la madre. Es en la actividad del niño con los objetos, pero, principalmente, con los adultos, como se van a ir desarrollando estos niveles de conciencia. La actividad sensorio-motriz, la formación –a través de ella– de la noción de espacio; las sensaciones corporales que experimenta en su interacción con el mundo, irán haciendo posible que esta toma de conciencia se vaya desarrollando.

A su vez, la diversificación del espectro de relaciones sociales del infante, la cada vez más creciente exploración corporal, la activa comparación de rasgos físicos, acompañados de una gran curiosidad, determinarán que se produzca, finalmente, en el infante la conciencia de ser de uno u otro sexo.

El nombre, el vestido, el cabello, el trato, los mensajes y toda la actitud de las personas de su entorno le seguirán informando socialmente de su **pertenencia de género**.

A los tres años ubican a la gente con facilidad como niños o niñas, hombres y mujeres (**identidad de género**). Recuerde que la identidad de género implica el conocer que se es de sexo masculino o femenino y la capacidad para hacer este juicio respecto a otras personas.

[4] SEGUÍN, Carlos Alberto. *Amor, sexo y matrimonio*. 1979. p. 110.

Sin embargo, es posible que todavía a esta edad se puedan confundir en lo que significa ser hombre o mujer. Por ejemplo, algunos infantes confunden la identidad afirmando que "si un hombre se pone vestido, se vuelve mujer".

Revancha, Tonucci (1968).

En cambio, alrededor de los 6-7 años, el infante comprende que su género es estable y permanece para toda la vida, a pesar de los cambios superficiales. A esto se denomina **constancia de género**.

Es también en la infancia cuando se produce el proceso de identificación. Los psicólogos usan el término identificación para referirse al proceso por el cual el niño al descubrir su comunidad de género con el padre y lo mismo la niña con la madre, asumen comportamientos similares al progenitor de su sexo, anhelando ser como ellos y, en muchos aspectos, se convierten para los niños en modelos a imitar.

Se podría decir, incluso, que el niño está motivado intrínsecamente para adquirir valores, intereses y conductas consecuentes con su género. A esto se le llama **autosocialización**.

Es correcto, a su vez, afirmar que la sexualidad infantil posee ya ciertos componentes aprendidos como son: el papel sexual y el concepto de género o identidad de género.

La construcción del papel sexual se inicia en la lactancia: las madres responden de manera más física con los niños y más verbal con las niñas cuando estos balbucean. Las diferencias en la reacción de la madre suelen girar en torno a la forma en que se toma al niño en brazos, la frecuencia con que se hace, la manera de hablarle, las cosas que se le dicen, el grado de ayuda que se les proporciona, la reacción al llanto, etc.

¿Cómo se aprenden los papeles de género?

La recompensa, el castigo y el modelamiento (aprendizaje por imitación) de roles se aplican espontáneamente desde muy temprana edad. Así, por ejemplo, a los varones se les estimula más en actividad y proeza física, en tanto que a las mujeres se las trata con más gentileza y se las estimula a hablar.

De uno a seis años los niños sienten despertarse en ellos una gran curiosidad sexual. Permitirles que investiguen –sin alentarlos– es sano para su desarrollo.

Conforme el niño crece, los padres reaccionan de manera más favorable cuando su niño se comporta como es lo indicado para su sexo.

Por otro lado, son los padres más que las madres los que refuerzan la masculinidad de sus hijos y la feminidad de sus hijas. Tratándose de estas diferencias, los efectos de la ausencia del padre se evidencian en el niño en el periodo preescolar (presentando conductas más dependientes y menos asertivas), en tanto que en la niña estos efectos se muestran mayormente en la adolescencia (la relación con el padre es la base para que sus hijas aprendan a interactuar con los hombres de la forma correcta).

Los fenómenos más simples del desarrollo sexual del infante se refieren a reacciones elementales que son sexualmente significativas, un claro ejemplo de esto es la erección. Esta reacción se caracteriza por ser involuntaria, inconsciente y no estar ligada a la atracción sexual. Es frecuente que esta reacción aparezca, incluso, antes del año de edad, sobre todo cuando el infante tiene ganas de orinar.

Caracterizar a la infancia como una fase neutral, respecto a la atracción sexual, es incorrecto ya que, incluso niños de dos o tres años se relacionan de modo diferenciado con niños de su mismo sexo y de otro (un niño de tres años puede golpear a otro niño, pero a las niñas no las toca).

7.2. NIÑEZ

Sabida es la importancia singular que adquiere la socialización en este periodo. Los niños y las niñas suelen tener una red de relaciones sociales más complejas.

La escuela contribuye grandemente en este proceso. Prácticamente, se duplica el universo social del niño, ya que en la escuela adquiere nuevos roles, responsabilidades, aprendizajes, nuevas normas y modelos (los maestros y los compañeros) y, lógicamente, se amplía el contacto con otros niños de su edad.

En esta etapa, asume gran importancia la división de los sexos: los grupos se componen casi siempre de personas del mismo sexo y cada sexo conserva intereses y actividades diferentes. Por otro lado, las diferencias de roles sexuales se acentúan. El juego es siempre un indicador importante que evidencia estas diferencias.

Educación sexual, Tonucci (1977).

7.3. ADOLESCENCIA

En la adolescencia se produce, como es sabido, una importante serie de cambios psicológicos y físicos. Respecto a la sexualidad, pueden anotarse los siguientes cambios:

- **Cada sexo se interesa más por el opuesto.** Ello determina el inicio de las primeras relaciones de pareja.
- **Búsqueda de modelos a los cuales se imita**. De esta forma, el adolescente aprende a ser un individuo adulto de su propio sexo.
- **Preocupación por los cambios físicos que van experimentando.** Por ejemplo, algunas mujeres tienden a preocuparse por las irregularidades de su menstruación, mientras que algunos varones creen estar menos dotados genitalmente que sus compañeros.
- **Se inician las experiencias sexuales.**
  - Prácticas masturbatorias solitarias o mutuas, pudiendo darse con personas de su sexo o del contrario. La masturbación está asociada a la fantasía. En las mujeres predominan las fantasías románticas. Los varones usan la masturbación como una compensación para sus impulsos sexuales.
  - Son frecuentes también las "experiencias homosexuales esporádicas". Sin embargo, estas no deben interpretarse como una orientación permanente a la homosexualidad. Por lo general, no tienen ningún efecto duradero.
  - Cambios de pareja con relativa frecuencia, lo cual también es psicológicamente saludable, ya que la estabilidad de un compromiso futuro es más probable cuando se ha tenido mayor número de experiencias con parejas distintas.
- **Se siente fascinado con su cuerpo**. Suelen mostrar ante él una actitud crítica. Suelen ser muy sensibles y perceptivos respecto a su apariencia física y la de sus amigos. Es también probable que la discrepancia entre su autoimagen real y su ideal sea fuente de ansiedad.
- **Puede darse su iniciación sexual**. Este hecho es mejor aceptado por los hombres que por las mujeres. Es más probable que los varones busquen una segunda experiencia poco después, más probable que hablen acerca de su experiencia y menos probable que se sientan culpables.

  Los adolescentes, sexualmente experimentados, tienden a una autoestima alta; mujeres adolescentes con experiencias sexuales tienden a una autoestima baja. Las pautas familiares de crianza, cuando son restrictivas y permisivas están asociadas a actividad sexual temprana en los hijos (las restricciones moderadas tienden a funcionar mejor).

- **Necesidad de secretos**. En la adolescencia mantener secretos en relación a la vida afectiva y sexual es perfectamente sano y necesario como parte del proceso de consecución de la autonomía. Los padres no deberían preocuparse mucho por este hecho y no deberían interpretarlo como una falta de confianza.

7.4. ADULTEZ

En la adultez temprana, la tarea más importante vinculada a esta área es el logro de la **intimidad**. Se entiende por intimidad el establecimiento de una relación mutua, cercana y satisfactoria con otra persona. La intimidad, en general, incluye la intimidad sexual. Muchos adultos encuentran en la intimidad sexual una parte de un vínculo duradero que les procura satisfacción emocional.

Por lo general, y por razones estrictamente culturales, los adultos varones logran alcanzar relaciones sexuales plenamente satisfactorias a una edad más temprana que las mujeres.

Uno de los mayores problemas que tiene que superar la pareja matrimonial adulta es preservar su intimidad pese a la presencia cercana de los hijos.

En la adultez tardía se da el proceso de menopausia en la mujer y andropausia en el hombre. Los cambios hormonales, propios de la menopausia, pueden provocar disminución de la lubricación vaginal y dificultar el coito. Por otro lado, el cese de la función reproductiva en la mujer puede ser un factor importante para que esta viva y disfrute plenamente su sexualidad libre de los temores del embarazo. En el caso del varón, la disminución de la potencia sexual afecta el aspecto cuantitativo de la relación sexual; sin embargo, la calidad de los encuentros sexuales suele ser mejor dada la experiencia y mejor control del adulto.

7.5. SENECTUD

Existe el mito de la vejez asexuada. Es decir, la suposición errónea de la inexistencia de deseos, acciones o sensaciones sexuales en las personas de la tercera edad. Lógicamente, la disminución de las capacidades físicas, en general, acentúan la disminución de la potencia sexual, pero no se anula el deseo. Es más, la erección casi nunca desaparece del todo. En el caso de los varones, el periodo refractario postcoital se prolonga, pudiendo llegar a ser de varios días; disminuye, también, la calidad de la erección tanto en consistencia como en duración. En el caso de la mujer anciana, la lubricación tarda más en aparecer, por tanto, el coito puede producir dolor e irritación.

8 Respuesta sexual humana

Los fundamentos de la conducta sexual humana no pueden establecerse mientras no se contesten dos preguntas esenciales, ¿qué reacción física se desarrolla cuando el hombre y la mujer responden a una estimulación sexual efectiva? y ¿de qué manera se comportan frente a la estimulación sexual efectiva?.

Masters y Johnson. *Respuesta sexual humana*. 1996.

La sexualidad, además de la dimensión psicológica y cultural, tiene también una dimensión fisiológica. Hasta antes de 1954, lo que científicamente se sabía de la conducta sexual humana se basaba principalmente en estudios de carácter sociológico, el más importante de los cuales fue emprendido por Kinsey y colaboradores entre 1938 y 1952. Sin embargo, las investigaciones experimentales de la respuesta sexual en el plano fisiológico y su correlato psicológico, fueron iniciadas por los doctores William Master y Virginia Johnson[5] en el año de 1954. Ellos descubrieron las reacciones corporales que ocurren durante la estimulación sexual: excitación, meseta, orgasmo y resolución. A este estudio se agregan, como buen complemento, los aportes de la doctora Helen Kaplan, quien incorpora además una fase previa a las cuatro ya mencionadas: la fase del deseo.

William Masters y Virginia Johnson son fundadores de la sexología científica moderna.

8.1. EL CICLO DE LA RESPUESTA SEXUAL EN EL HOMBRE

Sigamos la síntesis de las características de cada una de las fases señaladas, tanto para el hombre como para la mujer, efectuada por el doctor César Sapena (1997).

8.1.1. Fase de excitación

Frente a un estímulo adecuado se observa:

- Erección del pene por ingurgitación de sangre.

[5] William Masters (1915) y Virginia Johnson (1925): ginecólogo y sexóloga estadounidenses, tienen trascendencia por sus investigaciones sobre las fases de la respuesta sexual humana. Su obra más importante *Respuesta sexual humana* (1966) fue fruto de nueve años de investigaciones. Ha seguido haciendo trabajos sobre el Sida y han publicado importantes manuales de sexología.

- La piel del escroto se tensa, congestiona y aumenta de grosor, disminuyendo el espacio de la bolsa.
- Los testículos se sitúan más arriba del escroto.
- Erección y dilatación de los pezones.
- Se produce un ritmo acelerado en la respiración.

8.1.2. Fase de meseta

Se observa:

- Rubor sexual: en el pecho, cuello y cara por tensiones sexuales intensas.
- Aumento de tensión muscular.
- La cabeza del pene aumenta de diámetro.
- El glande intensifica su color.
- La elevación de los testículos indica la inminencia orgásmica.
- Emisión de líquido seminal.
- Aumento del tamaño de los testículos por congestión vascular.

8.1.3. Fase orgásmica

Abarca:

- Etapa de inevitabilidad de la eyaculación que le impide retroceder del clímax.

  Es producida por las contracciones de los testículos, próstata y vesículas seminales, al recoger el esperma y líquido seminal y expelerlos a la uretra.
- Etapa de expulsión: las contracciones de la uretra y músculos del pene provocan la auténtica eyaculación de líquido seminal a través de la uretra y orificio del pene.
- Aceleración del ritmo respiratorio.
- Aceleración de los latidos cardiacos.
- Aumento de la presión sanguínea.

Las contracciones de la próstata y del pene se producen cada 0,8 seg. Van decreciendo de intensidad y frecuencia después de la primeras emisiones. El esfínter rectal puede contraerse involuntariamente junto con las primeras contracciones de la uretra. Una larga eyaculación es, subjetivamente, más placentera que una eyaculación escasa, lo cual implica el hecho de que para los hombres el primer orgasmo es el más agradable.

8.1.4. Fase de resolución

Luego de la eyaculación, generalmente, desaparecen con gran rapidez la mitad de la erección, además de

- la pérdida progresiva y total de la erección.
- la bolsa del escroto se descongestiona y los testículos bajan enseguida dentro del escroto ya relajado.
- el rubor sexual desaparece inmediatamente después del orgasmo.
- la aparición de sudor generalizado.

8.2. EL CICLO DE LA RESPUESTA SEXUAL FEMENINA

8.2.1. Fase de excitación

Frente a un estímulo adecuado se observa:

- Lubricación vaginal por dilatación de los vasos sanguíneos perivaginales.
- Los dos tercios internos de la vagina se alargan y distienden preparándose para recibir al pene.
- Por acumulación de sangre, las paredes vaginales se vuelven de color rojo oscuro.
- Los labios menores se congestionan y aumentan de tamaño.
- El clítoris se dilata.
- Se produce erección de los pezones y dilatación de las glándulas mamarias.
- Rubor sexual de pechos y senos.

8.2.2. Fase de meseta

- El tercio exterior de la vagina disminuye su abertura.
- Los labios menores aumentan su congestión variando de color al rojo tinto.
- El clítoris se retrae, colocándose en posición inaccesible debajo del capucho del clítoris.
- El rubor sexual se difunde al pecho, abdomen, etc.

8.2.3. Fase orgásmica

- La respiración aumenta tres veces más.
- Las pulsaciones cardiacas aumentan al doble.
- La presión sanguínea aumenta.
- Se tensan los músculos del cuerpo.

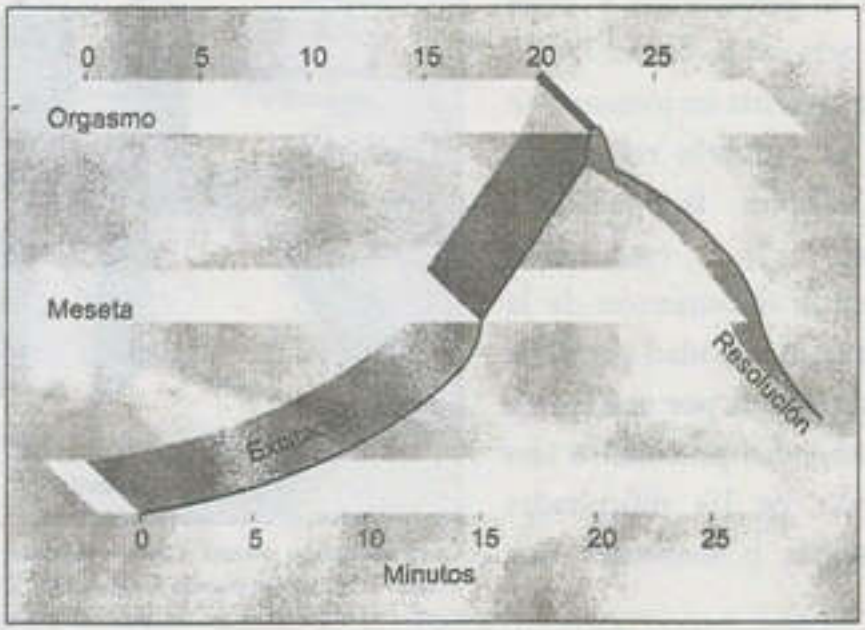
- Se produce contracciones rítmicas de la vagina en el tercio exterior de la vagina.
- El útero se contrae al mismo tiempo que las contracciones vaginales.

Hay que destacar además que la mujer, a diferencia del varón, es **multiorgásmica**. Es decir, puede presentar varios orgasmos consecutivos. Por otro lado, la mujer no presenta **periodo refractario**, el cual existe sólo en el varón y que consiste en el tiempo que se tarda en volver a iniciar otro ciclo de respuesta sexual. Ello quiere decir que la mujer, una vez culminado un ciclo de respuesta sexual, inmediatamente puede iniciar otro. En el varón, en cambio, durante el periodo refractario ninguna estimulación provocará que entre en estado de excitación.

Las mujeres multiorgásmicas declaran, generalmente, que el segundo o tercer orgasmo es más intenso y prolongado que el primero.

8.2.4. Fase de resolución

- Desaparición del rubor e hinchazón de los pezones y glándulas mamarias.
- El cuerpo se presenta cubierto de sudor.
- El clítoris recupera su posición normal.
- Se amplía la abertura vaginal.
- Los labios mayores y menores retornan inmediatamente a su posición normal.
- Desaparece la congestión sanguínea en la pelvis.



Respuesta sexual femenina. Fase de excitación más prolongada, capacidad multiorgásmica, ausencia de periodo refractario, son algunos rasgos específicos de la respuesta sexual femenina.

9 Disfunciones sexuales

Como ya se ha visto, en la respuesta sexual humana existen distintas etapas, cada una de las cuales es necesaria para alcanzar una experiencia satisfactoria. Sin embargo, por una serie de causas biológicas y principalmente psicológicas, se pueden producir trastornos en algunas de estas etapas, dificultando seriamente o imposibilitando incluso la realización satisfactoria del acto sexual, afectando con ello un área muy importante de la intimidad afectiva en la vida de la pareja.

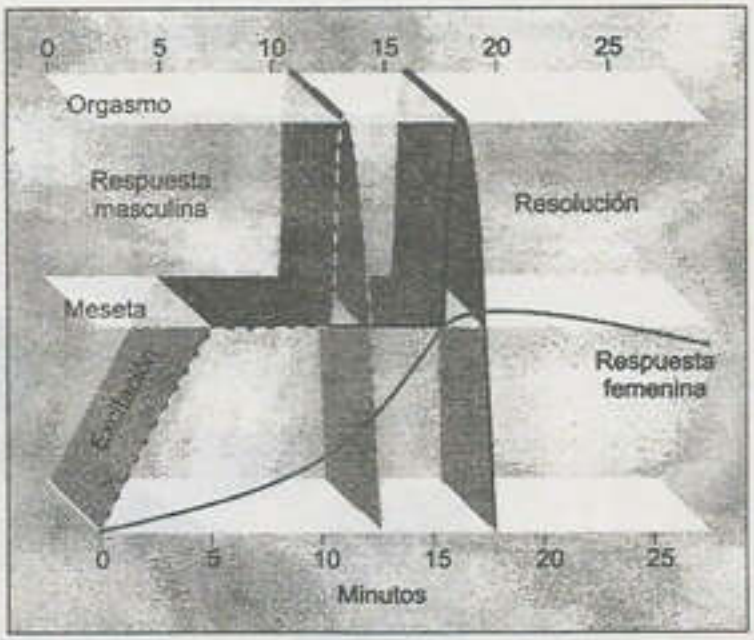
9.1. DISFUNCIONES SEXUALES DEL HOMBRE

9.1.1. Disfunción de la erección

Llamada también impotencia[6], es la incapacidad de alcanzar o mantener una erección bastante firme para mantener el coito. Este trastorno puede ser primario o secundario. Se denomina primario cuando el varón no ha podido nunca realizar el coito. Se denomina secundario cuando ha logrado la cópula en alguna, algunas o muchas ocasiones antes de que se inicie la disfunción. En la mayoría de casos está producida por el temor al fracaso en el desempeño sexual.

9.1.2. Eyaculación precoz

Es la aparición de eyaculación antes, durante o después de haberse producido la penetración y antes de que la persona lo desee. Por lo general, se presenta en jóvenes y se inicia en las primeras relaciones. Algunos posibles factores que determinan la eyaculación precoz son: la disminución de la frecuencia de la actividad sexual, la ansiedad producida por una pareja nueva, la ansiedad precoital o una consecuencia de las dificultades para conseguir o mantener una erección.



La eyaculación precoz. Genera malestar a ambos miembros de la pareja. En el varón, debido al descontrol y la prontitud que, a su vez, conllevan a que la mujer no alcance la respuesta orgásmica.

[6] El término impotencia, sugieren los científicos, debe dejar de usarse por tener carga valorativa despectiva.

Hay que considerar además que la respuesta eyaculatoria es un reflejo y que en el caso de la eyaculación precoz, el reflejo se desencadena ante niveles bajos de excitación; en consecuencia, la eyaculación se presenta de forma rápida e imprevista, dificultando el aprendizaje que le permite a una persona ejercer un cierto nivel de control de su reflejo eyaculatorio.

9.1.3. Eyaculación retardada

En esta disfunción el varón logra la eyaculación en la vagina, pero luego de un tiempo y esfuerzo prolongados. Es un problema opuesto a la eyaculación precoz.

En algunos casos, la prolongación del coito puede ser de intenso goce para la pareja. En otros, puede resultar incómodo si es que las necesidades de la mujer no requieren de lapsos tan prolongados.

9.1.4. Coito doloroso

Es una disfunción, que consiste en experimentar dolor genital al efectuar el coito. Se le denomina también dispareunia. Aunque se le considera un trastorno típico de la mujer, es posible que afecte también a los hombres. Por lo general, el dolor se presenta en el pene, en algunos casos se presenta también en los testículos y en los órganos internos.

Generalmente, se debe a factores orgánicos como infecciones o fibrosis, aunque puede deberse también a factores psicológicos.

9.2. DISFUNCIONES SEXUALES DE LA MUJER

9.2.1. Vaginismo

Consiste en una contracción involuntaria de los músculos del tercio exterior de las paredes vaginales, cuando el hombre intenta la penetración vaginal. En algunos casos graves, la abertura vaginal se cierra por completo. Este problema se puede presentar, incluso, a pesar de que la mujer experimente excitación y lubricación y sienta intensamente el deseo de mantener una relación sexual.

9.2.2. Anorgasmia

Se denomina así a la disfunción que consiste en la dificultad o imposibilidad que tiene la mujer para alcanzar el orgasmo. En el caso de la anorgasmia primaria, la mujer nunca ha experimentado un orgasmo. Mas, en la anorgasmia secundaria, la mujer pierde la capacidad de tener orgasmos, habiéndolos alcanzado en algún periodo de su vida.

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

Para que se considere anorgásmica a una mujer debe tomarse en cuenta la ausencia de los siguientes factores: destreza y sensibilidad del compañero, su atractivo de la pareja, cooperación, así como también las circunstancias de la actividad sexual: intimidad, oportunidad del momento, comodidad, etc.

9.2.3. Coito doloroso (dispareunia)

Esta alteración, que se puede producir a cualquier edad, aparece al principio de la cópula, en el lapso intermedio o después del coito. El dolor se puede presentar como ardor, dolor cortante, quemadura o contracción. En cuanto a su ubicación, este puede ser externo o al interior de la vagina o en el fondo de la región pélvica o en el abdomen. Pueden darse causas físicas o psicosociales para explicar esta disfunción. Cualquier estado físico que genere insuficiente lubricación vaginal puede causar dolor coital. Los fármacos, drogas, afecciones cutáneas, irritación o infección del clítoris, enfermedades de la vagina, la uretra o el ano, pueden provocar dispareunia.

9.2.4. Deseo sexual inhibido

Este trastorno se puede presentar tanto en varones como en mujeres. Se caracteriza por la ausencia de interés en la actividad sexual, a ello también se suma ausencia de fantasías sexuales. Puede tratarse de un problema global, cuando la ausencia del deseo no se presenta en ninguna circunstancia; o situacional, cuando está asociada a un compañero(a) o a una actividad sexual específica (por ejemplo, sólo en el coito mas no en la masturbación).

Aunque algunas disfunciones tienen origen biológico, en su gran mayoría son producto de una inadecuada educación sexual asociada a ciertos problemas psíquicos en la personalidad.

10 Desviaciones sexuales o parafilias

En la actualidad, se dejan de lado términos como perversiones o aberraciones sexuales para designar algunas de las conductas que van a ser descritas en este acápite. La ciencia contemporánea descarta los términos valorativos (despectivos) por términos descriptivos.

Ello genera la cuestión de qué tipo de coito es normal; siguiendo nuevamente al doctor Schnabl, él afirma que lo determinante para juzgar un acto sexual como anormal o normal no es el método utilizado, sino su motivo y su resultado. Al respecto dice este autor:

¿Es el acto sexual adecuado para ***proporcionar a ambos placer****, alegría, satisfacción y plenitud, para profundizar y enriquecer el amor, para fortalecer sus lazos de identidad, para llevarlos a un plano existencialmente superior?*

Si puede contestarse afirmativamente entonces no estamos ante ninguna anormalidad, independientemente de la forma en que se lleve a cabo el acto amoroso.[7]

Se denomina **parafilia** al estado en el cual la excitación y satisfacción sexual se obtiene únicamente a través de una fantasía o una experiencia sexual insólita que se convierte en la forma de vivencia principal de la conducta sexual. Entre ellas tenemos:

10.1. FETICHISMO

Es la preferencia sexual que consiste en la respuesta de la excitación frente a un objeto inanimado, o una parte del cuerpo que no es de índole esencialmente sexual. El objeto se usa casi siempre durante la masturbación y, en ocasiones, durante la actividad sexual con un(a) compañero(a). El objeto no cumple función de sustituto simbólico de la persona a la que pertenece, mas bien el objeto es preferido siendo el foco central de su excitación.

Las fronteras que distinguen una auténtica parafilia de otra que no lo es, están determinadas, generalmente, por convenciones sociales, el respeto a la libertad del otro y por el grado de dependencia o exclusividad de una determinada práctica sexual. (R. Schiliter. *Reunión de fetichistas y flagelantes*).

10.2. TRAVESTISMO

El travesti es un varón que experimenta excitación vistiendo ropas de mujer. Se distingue del transexual en que este último desea cambiar de sexo y vivir como mujer. Se diferencia también del homosexual, dado que este último, aun cuando use ropas femeninas, este hecho no contribuye a su excitación, ni se da la dependencia psicológica con relación al uso de prendas femeninas.

10.3. VOYERISMO

El voyeur es aquella persona que utiliza la observación de encuentros o situaciones sexuales como procedimiento preferido o exclusivo para conseguir la excitación sexual. Por lo general, se trata de personas con serias dificultades para establecer relaciones sociales y sexuales con personas del sexo opuesto. La actividad sexual predominante en los voyeuristas es la masturbación. La excitación aumenta si observa a desconocidos y si se encuentra en riesgo de ser descubierto.

7 Ob.cit. p. 281.

10.4. EXHIBICIONISMO

El exhibicionista es una persona que alcanza excitación sexual mostrando repetida, preferente y sorpresivamente sus genitales a desconocidos. Por lo general, el impulso exhibicionista se vivencia como un apremio incontrolable que lo lleva a la ya mencionada conducta compulsiva.

10.5. SADISMO Y MASOQUISMO

. En el sadismo la persona goza sexualmente provocando dolor a otra. Inversamente, el masoquista se excita sexualmente al ser humillado o maltratado físicamente por su acompañante. Las variaciones de esta parafilia abarcan desde la representación simbólica muy controlada, hasta situaciones de auténtica tortura, violación y acciones próximas al asesinato.

10.6. ZOOFILIA

Inclinación sexual en la que el individuo se excita a través del contacto sexual con animales. Según el informe Kinsey (1948), el contacto sexual con animales era de dos a tres veces más alto en habitantes de zonas rurales que en habitantes de las ciudades. Según Tollison y Adams (1979), esta parafilia presupone el deseo de desahogarse sexualmente ante la imposibilidad de realizarlo con un(a) compañero(a).

10.7. PAIDOFILIA

Consiste en el acto o fantasía de conseguir excitación sexual a través del contacto con niños en edad prepuberal de forma exclusiva o preferencial. La variedad más corriente de paidófilos consiste en aquellos sujetos de personalidad inmadura, que nunca han podido establecer adecuadas relaciones sociales con personas de su edad y se sienten atraídos hacia los niños, porque se sienten dueños de la situación.

Autoridad y masturbación

El gran psicoanalista Spitz, autor de un libro que ya es clásico, *El primer año de vida del niño*, ha realizado estudios fundamentales sobre la masturbación. Sus planteamientos y hallazgos son contribuciones de primera; contribuciones que nadie que profese serio interés por la sexología puede permitirse ignorar.

En el presente trabajo, expone, con la versación que suele, la historia del espantajo masturbatorio, esto es, de la idea de que la masturbación es una práctica horrenda y origen de mil y una calamidades. Cuento que a principios del siglo XVIII se le ocurrió a un charlatán, y que luego otros –médicos, la mayoría– siguieron contando y difundiendo con nuevos aderezos y enormizaciones. Cuento de terror que ha hecho un daño inmenso y que aún continúa asustando a muchos ignorantes.

La masturbación, convertida en un cuco descomunal por obra de la charlatanería, despertó una obsesión antimasturbatoria sencillamente extraordinaria y que tuvo manifestaciones claramente sádicas.

La génesis, la expansión y el auge del espantajo masturbatorio constituye uno de los capítulos, al decir de Confort, más curiosos e inedificantes de la historia médico sexual.

La regulación de la vida sexual

Cualquier cultura que se precie de tal se basa en una organización social y en normas y valores que sus miembros comparten. De ahí que deba regular la vida sexual. La regulación puede ser pragmática, con aspectos utilitarios, o bien tan idealista que llegue a desconocer completamente dichos aspectos y conduzca así a la autoextinción. Pero dentro de esta vasta gama de posibilidades, siempre hay alguna forma regulativa seleccionable. La regulación supone primeramente la relación de la función reproductiva con el grupo. Es inevitable, sin embargo, que otras instituciones sociales tengan que vérselas, tarde o temprano, con la sexualidad; y entonces es cuando comienza a ser impuesta la regulación de las actitudes desviadas y de las prácticas sexuales de igual orden.

La imposición proviene de la autoridad –religiosa o secular– que regula la vida de todo sistema social. De acuerdo con la cultura y sus ideales, las regulaciones inciden en aspectos varios de la sexualidad, esto es, en las manifestaciones de los institutos parciales y en la forma en que la actividad sexual se practica. Freud afirma que en un principio tales regulaciones comprendieron el incesto. Su función era obvia; porque si en general se permitiera el incesto, las luchas mortales consiguientes a esta permisión destruirían el grupo. La moderna antropología lo ha reconocido. Pero más fundamental que esta función es el carácter defensivo de la prohibiciones, dirigido contra el subyacente sentimiento psicológico de culpa, universal en la naturaleza humana, basado sobre las etapas de desarrollo de la sexualidad.

Puede suponerse, por lo tanto, que la masturbación, que se acompaña de fantasías que incluyen todas las prácticas sexuales desviadas, haya sido una de las primeras en sufrir una represión semejante.

Parece, sin embargo, que no siempre fue tal el caso. Sabemos, gracias al análisis de adultos y niños de la cultura occidental, que la prohibición autoimpuesta contra la masturbación desempeña un rol considerable en cada uno de nuestros pacientes. Teniendo esto en cuenta, hemos tratado de aclarar, analizando la literatura de los últimos doscientos años, las actitudes que las fuentes cambiantes de autoridad han asumido respecto a la práctica de la masturbación.

Masturbación e infancia. Fantasías masturbatorias

La masturbación es una actividad sexual que se observa desde la más tierna infancia, y la única actividad autoerótica infantil reconocible como tal aun por el público profano. Las fantasías masturbatorias configuran el complejo edípico. Constituyen el enemigo contra el cual se organizan defensas en el curso de la liquidación de dicho complejo. Son determinantes de la estructura del carácter, de los conflictos de la pubertad y del eventual ajuste sexual.

La significación de estas fantasías para el individuo y la reacción de la sociedad ante ellas, nos convencen de que el fenómeno merece estudiarse más.

Luego de un amplio repaso de la literatura pertinente, hemos venido a parar en la cuenta de que la represión de la masturbación es un fenómeno que se desarrolló en el decurso histórico, institucionalizándose, de una manera más o menos manifiesta. Debe comprenderse que nuestro intento se propone mostrar la naturaleza de esta institucionalización, pero no desaprobar la significación que para el individuo han tenido las fantasías masturbatorias a través del tiempo. Tampoco cuestionamos la represión ubicua de dichas fantasías, bien conocida gracias a la antropología y la historia, según lo testimonian, por ejemplo, la persecución de brujas, el trato con el diablo y las leyendas de los íncubos y súcubos. Nuestro estudio sólo se ocupa de las actitudes concernientes a la masturbación manifiesta.

Apuntaciones etimológico semánticas

Parecen ser erróneas las derivaciones que se suelen dar a los términos masturbación y onanismo, ambos usados en calidad de sinónimos. El onanismo se refiere al crimen bíblico de Onán, y es indicativo, no de la masturbación, sino del coitus interruptus. Dios castigó a Onán porque éste no quiso cumplir con la ley del levirato, en cuya virtud debía engendrar un hijo en la viuda de su hermano.

Karl Landauer, en su discusión de 1928 sobre el onanismo, insistía en el hecho de que, así como el significado de la transgresión onánica fue mal interpretado, creyéndose que se trataba de un crimen sexual, de la misma manera es probable que la etimología de la palabra masturbación sufriese pareja malinterpretación, al pensarse que provenía de manus stupratio (mancillar con la mano). Landauer rechaza esta etimología y presume que la palabra deriva de mas turbatio

–turbación (agitación) del genital masculino–. La expresión, ciertamente, tiene menos carga valorativa; pero Landauer considera que, como la anterior, también connota una condenación moral; y lo cierto es que ninguna de las dos ha sido reemplazada en ciencia por otras más objetivas y menos emotivas.

Masturbación y moral

La actitud tocante a la masturbación es fundamentalmente una actitud moralística; y hasta la literatura médica, tan dispuesta a una terminología científica y objetiva, está plagada de repercusiones moralísticas y juicios de valor. El inicio de esta actitud moralística no coincide con la regulación general de la vida sexual en las instituciones sociales de Occidente.

Como decíamos, el matrimonio, por una parte, el adulterio, por otra, y la pureza, en general, han sido siempre la preocupación constante de toda ordenación social, religiosa o política.

Desatención histórica del fenómeno masturbatorio

Sin embargo, la masturbación ni siquiera se menciona en la Biblia, el código moral fundamental de la civilización occidental. En la antigüedad no parece haber tenido importancia. En la literatura romana se encuentran contadas referencias hacia el fin del imperio. A los romanos les preocupaba, más que la moral, la virilidad. Lo testimonia el dicho de Juvenal: "¡Parce, Quinte, digitis! Quod perdidis vir est", que traduce, no una actitud moralizante, sino utilitaria, o sea, típicamente romana.

Hipócrates, Celso, Galeno, autores a quienes los modernos citan para autorizar su condenación de la masturbación, en realidad no la condenaron. Lo que consideraron dañino fue el dispendio seminal, mas no por lo que atañe a la masturbación, sino al coito. Lo dice muy claramente Hipócrates en sus escritos sobre la "consunción dorsal", en *De Morbis*: "Esta enfermedad tiene su origen en la médula del espinazo. Ataca a los recién casados y a las personas libidinosas". Los ejemplos que ofrece conciernen al coito, no a la masturbación.

La primera referencia y el único pasaje bíblico del que pudiera pensarse que alude a la masturbación, consta en el Antiguo Testamento, donde se considera como impureza la emisión seminal no copulatoria, que como cualquier otra excreción, exige limpieza, pero no castigo. Luego de haber entrado en vigor el celibato (en el siglo cuarto de la era cristiana), aparecieron en el siglo sexto los primeros penitenciales, los de Bretaña del Norte, el Columbano, el Cummiano, etc. En ellos, la masturbación, a la que se define algo vagamente, mudándosele de sentido, acarrea la penitencia menos severa por lo que toca a cualquier transgresión sexual, a saber, desde el canto de salmos y el ayuno hasta el confinamiento por un año (Bretaña del Norte). Compárese esto con las penitencias para la fornicación del hombre con una bestia, para la homosexualidad, la felación y el incesto, que van desde los doce años de confinamiento hasta el confinamiento perpetuo.

SPITZ, René. *Autoridad y Masturbación.*

Infibulación en Somalia. Rito cruel

En una cultura nómada como la mía no hay sitio para una mujer soltera, así que las madres se sienten obligadas a ofrecerles a las hijas las mejores oportunidades para conseguir marido. Y como en Somalia se tiene la creencia de que los genitales femeninos son malignos, la mujer se considera impura, lasciva e incasable hasta que se le mutilan esas partes: el clítoris, los labios menores y la mayor parte de los labios mayores. Al final la herida se sutura y sólo queda la cicatriz y un orificio. Pagarle a una gitana para que ejecute esta práctica, llamada infibulación, es uno de los mayores gastos de una familia, pero se considera buena inversión. Si no pasan por ese rito, las hijas no se vuelven apetecibles como futuras esposas.

A las niñas no se les explican los detalles de la infibulación; son un misterio. Una sólo sabe que algo especial le va a ocurrir al llegar a cierta edad. Así pues, todas las niñas somalíes esperan con ansia el día en que se convertirán en mujeres. Por tradición el rito se celebraba cuando la chica alcanzaba la pubertad, pero con el tiempo se ha venido practicando cada vez a menor edad.

Cierta noche, cuando tenía yo unos cinco años, mamá me dijo: "Tu papá fue a ver a la gitana. Un día de éstos ella va a venir". La víspera de ser infibulada, mi familia se mostró muy cariñosa conmigo, y a la hora de cenar me tocó más comida. Mamá me dijo que no bebiera mucha agua ni leche. Me fui a acostar y no pude dormir bien a causa de la emoción. Más tarde mi madre apareció y me indicó a señas que me levantara. Aún no había amanecido. Cogí mi manta y eché a andar, tambaleándome de sueño. Caminamos entre los matorrales. "Esperemos aquí", me dijo mamá, y nos sentamos en el frío suelo. Estaba clareando cuando oímos los pasos lentos de la gitana. Instantes después apareció junto a mí. "Siéntate allí ", ordenó, señalando una piedra plana.

No habló más; fue directamente a lo suyo. Mamá me tendió sobre la piedra, se sentó detrás de mí y apretó mi cabeza contra su pecho, rodeándome con las piernas. Me abracé a sus muslos y ella me puso un trozo de raíz entre los dientes.

–Muerde con fuerza – me dijo.

Yo estaba paralizada de miedo.

–¡Me va a doler! – musité, apretando los dientes.

–Trata de aguantar, cariño –susurró para tranquilizarme–. Sé valiente por mí y acabará pronto. Al mirar entre mis piernas vi a la gitana. Ella me echó una mirada severa y fría y luego se puso a hurgar en un morral raído. Metió sus dedos huesudos y sacó una navaja de afeitar mellada. Tenía sangre seca en el filo. La vieja escupió en la navaja y la limpió con su vestido. En tanto hacía esto, mamá me vendó los ojos y ya no vi más.

En eso sentí que me cortaban las carnes. Oí el vaivén de la navaja sobre mi piel. El dolor era indescriptible. Traté de no moverme, pues pensé que cuanto más lo hiciera, más duraría el tormento. Por desgracia, las piernas me empezaron a temblar, a sacudirse sin control. ¡Por favor, Dios, que acabe ya!, imploré antes de desmayarme.

Cuando recobré el sentido ya no tenía la venda y vi que junto a la gitana había un montón de espinas de acacia. Con ellas me hizo varias perforaciones en la piel y luego tomó una hebra de hilo blanco para suturarme la herida. Yo no sentía las piernas, pero el dolor en la región genital era tan intenso, que deseé estar muerta.

No recuerdo nada más, salvo que, cuando volví a abrir los ojos, la gitana se había marchado. Con tiras de tela me habían atado las piernas desde los tobillos hasta las caderas para que no me moviera. Entonces miré la piedra: estaba bañada en sangre, como si sobre ella hubiesen sacrificado un animal. Encima había trozos de mi carne secándose al sol. Al cabo de unas horas, no podía aguantar las ganas de orinar. Entonces llamé a Aman, que me empujó para colocarme de costado y luego hizo un agujero en la arena.

–Adelante– dijo.

La primera gota hizo que me ardiera la carne como si me hubieran puesto ácido. Al coserme, la gitana me había dejado un orificio del diámetro de un fósforo por el cual orinar y, más tarde, para dejar salir el flujo menstrual.

Pasaron los días y yo seguía en el cobertizo. Entonces contraje una infección y me dio fiebre. Perdía el conocimiento a ratos. Mi madre me trajo agua y comida para las dos semanas siguientes. Acostada allí, sola y con las piernas aún amarradas, no podía evitar preguntarme: ¿Por qué? ¿Para qué me hicieron esto? A esa edad no sabía nada acerca del sexo. Sólo sabía que me habían mutilado con autorización de mi madre. Sufrí mucho al ser sometida a ese rito brutal, pero tuve suerte. Muchas niñas mueren desangrándose, o a causa del trauma, las infecciones o el tétanos. Dadas las condiciones en que se realiza la mutilación, asombra que haya sobrevivientes.

DIRIE, W. y C, MILLER. *Flor del Desierto*. Selecciones, septiembre de 1999. pp. 127-128.

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *A diferencia del sexo, la sexualidad*

   A) involucra además del sexo cromosómico, el hormonal.
   B) se identifica con la preferencia sexual.
   C) es la respuesta sexual ante un estímulo.
   D) está referido a genitalidad.
   E) involucra aspectos psicológicos y socioculturales.

2. *La conciencia íntima de sentirse hombre o mujer, hace referencia a*

   A) preferencia sexual.
   B) orientación sexual.
   C) identidad sexual.
   D) rol de género.
   E) sexualidad.

3. *La identidad de género aparece en la*

   A) infancia.
   B) niñez.
   C) adolescencia.
   D) pubescencia.
   E) pubertad.

4. *En el orgasmo masculino se presenta específicamente*

   A) erección y rubor sexual.
   B) elevación de los testículos.
   C) deseo y excitación.
   D) etapa de inevitabilidad eyaculatoria y expulsión.
   E) congestión y descongestión genital.

5. *A diferencia del hombre, la mujer*

   A) presenta rubor sexual.
   B) incrementa la aceleración de los latidos cardíacos durante el orgasmo.
   C) es multiorgásmica.
   D) presenta periodo refractario.
   E) presenta fase de meseta.

6. *Señale la afirmación verdadera.*

   A) El sexo es la cualidad biológica que distingue macho de hembra.
   B) La identidad sexual se refiere al sexo que uno desea.
   C) La sexualidad tiene como fin, específicamente humano, la reproducción.
   D) La constancia de género se adquiere en la adolescencia.
   E) Las experiencias homosexuales esporádicas se presentan en la infancia.

7. *Conforme el niño va creciendo, los padres reaccionan favorablemente cuando el niño se comporta masculinamente, esto indica que el padre recompensa la adquisición de su*

   A) sexo.
   B) género.
   C) rol sexual.
   D) sexualidad.
   E) orientación sexual.

8. *Es la dimensión de la personalidad referida a la conciencia de su sexo.*

A) *rol sexual*
B) *identidad sexual*
C) *papel de género*
D) *género*
E) *sexo*

9. *Fase de la conducta sexual humana que se caracteriza por la inevitable eyaculación orientada al clímax.*

A) *deseo*
B) *excitación*
C) *meseta*
D) *orgasmo*
E) *resolución*

10. *La satisfacción sexual, obtenida exclusivamente a través de un objeto inanimado o una parte de nuestro cuerpo, se denomina*

A) *travestismo.*
B) *voyerismo.*
C) *paidofilia.*
D) *fetichismo.*
E) *vaginismo.*

RESOLUCIÓN

1. *La sexualidad es una dimensión de la personalidad que abarca componentes biológicos, psicológicos y socioculturales. Involucra una forma de pensar, sentir y actuar en torno al sexo y a lo sexual. El sexo se refiere a la cualidad biológica de ser macho o hembra. El sexo es una cualidad propia del hombre y de algunos animales. La sexualidad es exclusivamente humana.*

Clave E

2. *Se pueden considerar tres factores personales, componentes de la sexualidad individual: la identidad, el rol y la preferencia sexual. La identidad sexual está vinculada a la autoconciencia. Se inicia en la infancia. La conciencia de ser varón o mujer surge prontamente alrededor de los tres años de edad.*

Clave C

3. *La identidad de género aparece en la infancia. Igualmente el proceso de identificación con el progenitor del mismo sexo, proceso estudiado por el psicoanálisis en relación a la superación del complejo de Edipo, ocurre entre los cuatro y cinco años de edad. El interés por el sexo opuesto es, en cambio, un rasgo propio de la adolescencia. En la niñez, más bien, encontramos típicamente la formación de grupos según sexo: grupos de niños y grupos de niñas predominantemente en relación a grupos mixtos.*

Clave A

4. *La erección y el rubor sexual se presentan en la respuesta sexual masculina desde la fase de excitación. La elevación de los testículos se presenta en la fase de meseta. El deseo y la excitación son las primeras fases de la respuesta sexual, son pre-orgásmicas. En el orgasmo masculino, en cambio, podemos diferenciar dos momentos: la inevitabilidad eyaculatoria y la eyaculación o expulsión.*

Clave D

5. *La respuesta sexual masculina y femenina presentan un conjunto de semejanzas y diferencias. Centrémonos en las diferencias: respecto a la velocidad, la respuesta sexual femenina suele ser más lenta. El hombre responde más a la estimulación visual, la mujer a la estimulación táctil. El hombre tiene periodo refractario, la mujer puede reanudar inmediatamente un nuevo ciclo de respuesta sexual. Luego del orgasmo el varón entra inevitablemente en fase de resolución, la mujer en cambio puede experimentar varios orgasmos consecutivamente.*

Clave C

6. *Iniciemos el análisis a partir de la última alternativa.*
   - *"Las experiencias homosexuales esporádicas se presentan en la infancia": ¡Falso! Con esa denominación se conoce a un conjunto de experiencias de exploración propias de la adolescencia.*
   - *"La constancia de género se adquiere en la adolescencia". ¡Falso! Se adquieren entre los 5 y 7 años.*
   - *"La sexualidad tiene como fin específicamente humano la reproducción". ¡Falso! La reproducción respecto a la evolución, garantiza la continuidad de la especie, y ello ocurre tanto en el ser humano como en el animal.*
   - *"La identidad sexual se refiere al sexo que uno desea". ¡Falso! La orientación o deseo hacia el mismo sexo, el sexo opuesto o ambos, se denomina preferencia sexual.*
   - *"El sexo es la cualidad biológica que distingue macho de hembra". ¡Verdadero! Dicha cualidad biológica puede enfocarse desde diversas facetas: sexo cromosómico, sexo gonadal, sexo hormonal, sexo genital y sexo del esquema corporal.*

Clave B

7. *El proceso de aprendizaje implica la adquisición de conductas. Un padre recompensa, castiga o modela los roles sociales que se aplican espontáneamente desde el nacimiento. Esto conducirá inevitablemente a la estructuración de un rol o papel sexual que el niño desarrollará.*

Clave C

8. *Identidad sexual es el término que hace referencia a la conciencia de un sujeto de sentirse hombre o mujer, lo que se expresará en la estabilidad propia de la personalidad en sus relaciones sociales. Dicha identidad se puede entender en términos de estructuración de la conciencia de la pertenencia sexual.*

Clave B

9. *La fase orgásmica se caracteriza por la producción de contracciones de los testículos, próstata y vesículas seminales, las que conducen el líquido seminal a una expulsión, en algunos casos, acompañada de una experiencia placentera. Se acompaña a ello aceleración en la actividad respiratoria, cardíaca y sanguínea.*

Clave D

10. *La preferencia sexual que consiste en excitarse observando y/o manipulando objetos inanimados o partes del cuerpo que no son de índole sexual, siendo ésta el foco de excitación central, se denomina fetichismo. Este objeto no sustituye simbólicamente a la persona a la cual pertenece dicho objeto.*

Clave D

twitter.com/calapenshko

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *Con respecto a la homosexualidad se puede decir que*

   A) *es una enfermedad mental.*
   B) *es una variante según el modo de satisfacción.*
   C) *es una elección de acuerdo a su orientación sexual.*
   D) *vivencia de un conflicto, necesariamente entre su sexo natural o biológico y su identidad sexual.*
   E) *el sujeto gusta necesariamente de ponerse ropas de personas del sexo opuesto.*

2. *Etapa de la respuesta sexual en donde se experimenta un máximo nivel de erección.*

   A) *excitación*
   B) *meseta*
   C) *eyaculación*
   D) *resolución*
   E) *periodo refractorio*

3. *La conciencia de pertenencia al género masculino o femenino se da a partir de la*

   A) *infancia.*
   B) *niñez.*
   C) *adolescencia.*
   D) *adultez.*
   E) *vejez.*

4. *Señale la afirmación correcta sobre la sexualidad.*

   A) *Está presente sólo en los mamíferos.*
   B) *Está determinada por el nivel hormonal.*
   C) *Presenta determinación genética.*
   D) *Es una cualidad de la personalidad.*
   E) *Está presente desde el nacimiento.*

5. *Cuando un padre le dice a su hijo que debe ser valiente, fuerte y amable con la mujeres, le está formando específicamente el(la)*

   A) *femineidad.*
   B) *rol o papel de género.*
   C) *sexo.*
   D) *identidad personal.*
   E) *orientación social.*

6. *Etapa del desarrollo psicosexual donde pueden iniciarse las relaciones coitales.*

   A) *adultez*
   B) *infancia*
   C) *niñez*
   D) *juventud*
   E) *adolescencia*

7. *La fase orgásmica en la mujer se caracteriza por*

   A) *presentar periodo refractorio.*
   B) *ser menos intenso que en el varón.*
   C) *ser más intenso que en el varón.*
   D) *no estar seguida de periodo refractorio.*
   E) *no sentir placer sexual*

8. *La incapacidad del varón para alcanzar una erección firme y prolongada se denomina*

A) *eyaculación precoz.*
B) *anorgasmia.*
C) *disfunción erectil.*
D) *dispareunia.*
E) *eyaculación retardada.*

9. *Varón que experimenta excitación sexual vistiendo ropas femeninas se denomina*

A) *voyerista.*
B) *paidofílico.*
C) *travesti.*
D) *transexual.*
E) *fetichista.*

10. *Establezca la relación correcta.*

I. Fetichismo
II. Zoofilia
III. Paidofilia
IV. Sadismo

a. Inflingir dolor para alcanzar placer sexual.
b. Contacto sexual con animal.
c. Excitante sexual con objetos inanimados.
d. Preferencia sexual por niños.

A) *Ib, IIc, IIIa, IVd*
B) *Ic, IIb, IIId, IVa*
C) *Ia, IId, IIIb, IVc*
D) *Ic, IId, IIIa, IVb*
E) *Id, IIc, IIIb, IVa*

11. *El hecho de poseer testículos u ovarios corresponde al concepto de*

A) *sexo gonadal.*
B) *sexo genital.*
C) *sexualidad.*
D) *sexo hormonal.*
E) *identidad sexual.*

12. *El plano subjetivo del placer y el deseo en la sexualidad, corresponde al concepto de*

A) *pornografía.*
B) *erotismo.*
C) *sexo hormonal.*
D) *sexo cromosómico.*
E) *rol sexual.*

13. *Hace referencia a patrones de comportamiento culturalmente definidos como masculinos o femeninos.*

A) *sexualidad*
B) *identidad sexual*
C) *rol sexual*
D) *preferencia sexual*
E) *heterosexualidad*

14. *La capacidad de experimentar y valorar la belleza, el ritmo, el placer del contacto, etc., está vinculada a una función de la sexualidad referida*

A) *al erotismo y la sensualidad.*
B) *a la creación de vínculos afectivos.*
C) *al sexo fisiológico.*
D) *al sexo reproductivo.*
E) *al sexo ocupacional.*

15. *Cuando una persona encuentra satisfacción sexual, exclusivamente, a través de una experiencia sexual insólita, se dice que experimenta*

A) una zoofilia.
B) una dispareunia.
C) un travestismo.
D) un fetichismo.
E) una parafilia.

16. *Comprender que el género permanece para toda la vida se denomina*

A) identificación.
B) autosocialización.
C) identidad de género.
D) constancia de género.
E) autoconciencia.

17. *El establecimiento de una relación mutua, cercana y satisfactoria con otra persona, corresponde al concepto de*

A) iniciación sexual.
B) intimidad.
C) respuesta sexual.
D) coito.
E) orgasmo.

18. *Los primeros estudios científicos sobre la conducta sexual humana fueron desarrollados por*

A) Helen Kaplan.
B) William Masters.
C) Virginia Johnson.
D) Alfred Kinsey.
E) Alberto Seguín.

19. *La erección del pene por ingurgitación de sangre, se produce en la etapa de ..... en el ciclo de la respuesta sexual del hombre.*

A) deseo
B) excitación
C) meseta
D) orgasmo
E) resolución

20. *La contracción involuntaria de las paredes vaginales, ante el intento de penetración, se denomina*

A) vaginismo.
B) coito doloroso.
C) dispareunia.
D) anorgasmia.
E) deseo sexual inhibido.

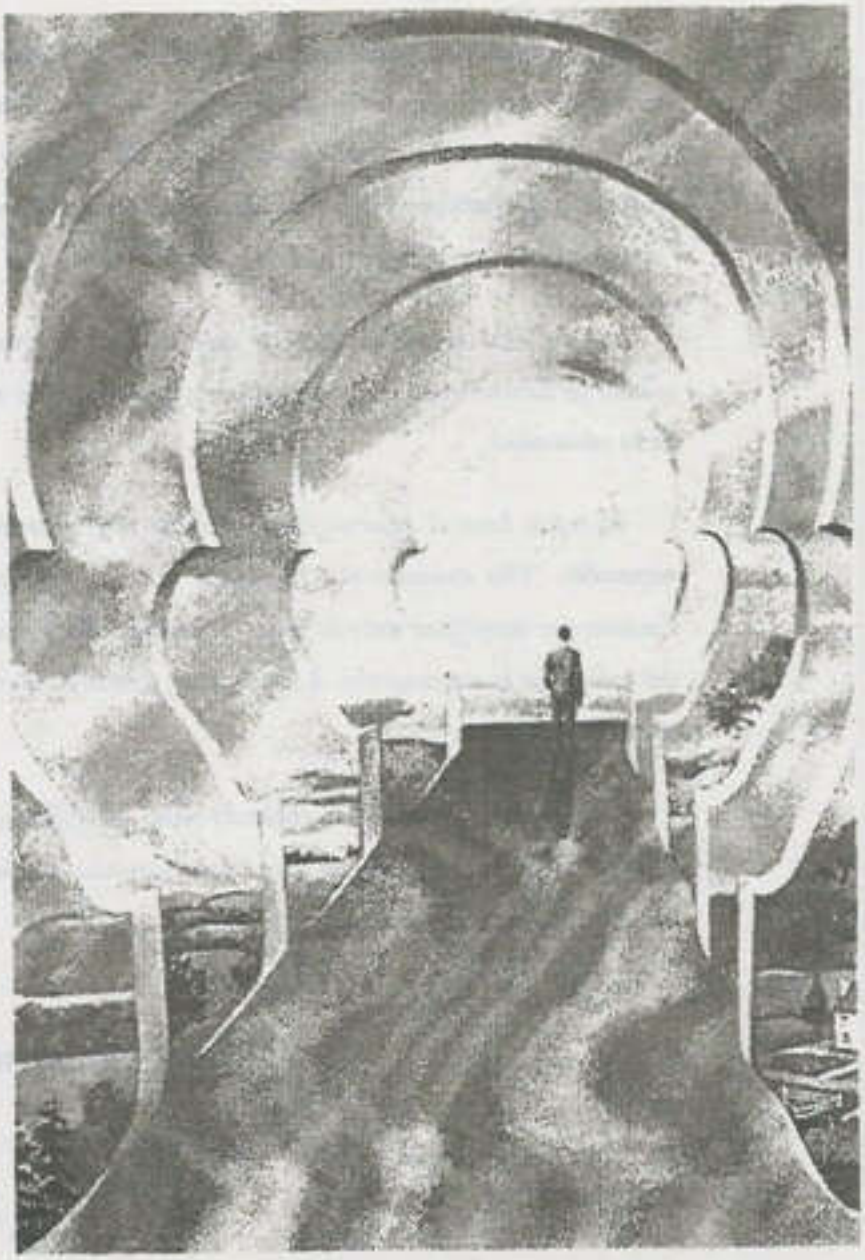
UNIDAD

13

Historia de la Psicología

PSICOLOGÍA

- *Capítulo XXVIII: Historia de la Psicología.*



Las proposiciones de esas corrientes son sugestivas por el vocabulario que emplean, dado que éste toca a fondo nuestro egoísmo y nuestra fatuidad, así como nuestro desconocimiento de las realidades psicológicas.

Esa grotesca terminología de "madres permisivas" o "retrictivas" en la educación de los hijos, de "viscosidad" o "dureza" en el carácter, de "motivación", de "rechazo", de "trauma", de "sublimación", etc., llena de sentido la palabra "¡comprendo!" que siempre tenemos a flor de labios...

... Un día un curioso de esos que todo lo comprenden solicitó de Einstein una explicación breve y popular de su teoría de la relatividad.

El sabio hizo el esfuerzo de formularla y el interlocutor respondió: "¡No entiendo por completo!". Nuevo esfuerzo de Einstein por simplificar todavía más: "¡Entiendo mejor, pero no del todo!" fue la contestación. A una tercera versión la respuesta resultó satisfactoria.

"¡Que genial! Ahora sí lo entiendo todo". Le felicito, dijo Einstein sonriendo maliciosamente, "pero lamento que lo por usted entendido ya no sea la teoría de la relatividad".

Dr. Alberto Merani

Historia de la Psicología

Capítulo XXVIII

Objetivos

- *Conocer las diferentes corrientes y escuelas que se han presentado en el desarrollo de la Psicología como ciencia.*
- *Evaluar críticamente las diversas propuestas teóricas, valorándolas como sustento para el surgimiento de la Psicología como ciencia.*

Introducción

En el presente capítulo estudiaremos las diferentes etapas que se han sucedido en la constitución de la Psicología como ciencia. La preocupación por la vida psíquica, el mundo interior o mundo subjetivo es tan antigua como el hombre mismo. Desde que el hombre primitivo concibió a sus ensueños como resultado del abandono voluntario o no que el alma hacía del cuerpo para vagar por mares, prados e incluso viajar al pasado, se produjo la división cuerpo-alma, cuerpo-mente que dominó al pensamiento filosófico y psicológico, consolidándose en las ideas de René Descartes cuya filosofía influyó en la constitución de la Psicología científica.

Hemos periodizado la historia de la Psicología tomando como referencia la creación del primer laboratorio de psicología experimental y del primer sistema explicativo en psicología con Wilhelm Wundt y el Estructuralismo, a los que se suelen considerar como el punto de partida del periodo científico en Psicología. De ello se deduce que las especulaciones psicológicas antes de Wundt pertenecen al periodo precientífico.

En el periodo precientífico se ha concedido importancia al pensamiento griego y su concepción sobre el alma debido al fascinante ingenio de sus postulados y de la influencia que ejercieron y que siguen ejerciendo en la actualidad.

En el periodo científico dejamos testimonio de las principales corrientes y sistemas psicológicos que se han gestado hasta nuestros días.

La Psicología es una ciencia relativamente joven y ha atravesado por diversas crisis, en las que se ha desarrollado una intensa lucha de ideas; lucha que refleja las contradicciones existentes entre los sistemas

filosóficos que las sustentan y que reflejan, también, en última instancia, contradicciones en el desarrollo social. Es por ello que hay que examinar el desarrollo histórico de la Psicología como parte del desarrollo de la ciencia y la sociedad en general.

1 Etapa precientífica

El surgimiento de la Filosofía trae consigo la formulación de explicaciones acerca de la actividad psíquica humana despojándola parcialmente de misticismos religiosos. En Grecia, cuna de la Filosofía y de las primeras especulaciones psicológicas, hacia el siglo VI y V antes de nuestra era, surgen las primeras escuelas filosóficas presocráticas.

1.1. LA CONCEPCIÓN DE ALMA EN LOS PRESOCRÁTICOS[1]

Para Thales de Mileto el principio de todo lo existente se encontraba en el agua. Aunque no planteó concepción alguna acerca del alma, fue el primero en destacar el carácter huidizo de la captación de la realidad mediante la sensación. Cada sensación con la novedad de su aparecer es un aspecto nuevo del mundo, por lo tanto, un mundo nuevo.

Sin embargo, es Pitágoras, quien considera que el principio de todo lo existente es el número. Para Pitágoras el alma está regida por leyes matemáticas y es inmortal, pero sujeto a las leyes de la metempsicosis, o sea transmigrando de un cuerpo a otro.

Demócrito, en cambio, plantea la existencia de los átomos en la constitución de todo lo existente, señala que existen los átomos vitales y psíquicos, que al ingresar por los canales sensoriales nos permiten alcanzar el conocimiento.

1.2. EL PROBLEMA DE LA SENSACIÓN EN ALCMEÓN DE CROTONA

Desde Heráclito, los griegos hacen una distinción, fundamental para el pensamiento antiguo, entre el pensar intelectivo (razón, inteligencia) y la percepción sensorial.

En el marco de la reflexión filosófica, tanto los jonios como los pitagóricos, analizaron el problema de la sensación en tanto elemento del conocimiento; sin embargo, fue Alcmeón de Crotona el primero en desarrollar una teoría cerebral de la sensación, y hay elementos para considerar que también habría intentado ubicar un substrato cerebral para el pensamiento. De lo que no cabe duda es que para Alcmeón, la sensación es la condición previa del pensamiento. Y con esto ha precedido en dos mil quinientos años nuestras concepciones actuales sobre los centros de proyección sensorial y los centros de asociación a nivel de la corteza cerebral.

[1] Los presocráticos o cosmólogos fueron filósofos que orientaron su reflexión hacia la búsqueda del principio o arjé de la realidad existente.

1.3. EL TEMPERAMENTO SEGÚN HIPÓCRATES

Los antecedentes anteriormente citados marcan el paso a una fase dominada por las investigaciones de Hipócrates. Personaje nacido hacia el año 460, vivió en el siglo de Pericles y fue contemporáneo de Platón y Sócrates. Para Hipócrates el temperamento resultará de la Krasis o mezcla de cuatro humores (sangre, flema, bilis y atrabilis), mezcla que cuando es armónica (Eukrasia) da el temperamento normal y que cuando es disarmónica (Kisikrasia), porque prevalece uno de los elementos sobre los otros, da el temperamento anormal.

1.4. LA PSICOLOGÍA SUBORDINADA EN SÓCRATES[2]

En Sócrates no encontramos una preocupación por el conocimiento y la percepción como facultad psicológica, sino por la persona como un ser moral. En Sócrates la Psicología está totalmente subordinada a la ética.

1.5. LAS TRES PARTES DEL ALMA EN PLATÓN (428/429-347 a. n. e.)

En sus obras *Timeo* y *Fedro*, Platón concibe que el alma está constituida por el alma racional, noble y pasional. En el *Fedro* está simbolizada con el mito del carruaje, del cochero y de los caballos: el cochero representa al alma racional, y de los caballos, uno, el más fogoso, el alma noble que acicateada por el cochero tiende hacia lo alto; mientras que el otro caballo, el más innoble, es el alma pasional que tienden hacia lo bajo.

En el *Timeo* realiza un análisis psicológico que entrelaza con un análisis fisiológico para explicar la diferencia de las tres almas y cómo se adaptan a la formación del cuerpo. En la cabeza se encuentra el alma racional, separada por el cuello del resto del cuerpo. En el tórax se encuentra la parte del alma que participa del coraje y la cólera, al lado del corazón y de la cabeza para que escuche la voz de la razón, y suprima los ímpetus salvajes del alma pasional o concupiscente. Separada por un muro, el diafragma, más abajo en el vientre y el bajo vientre, atada como a "una bestia salvaje" se encuentra esta alma pasional.

1.6. ARISTÓTELES Y LA CONCEPCIÓN DE ALMA

Aristóteles, nacido en el año 384 a. n. e., en Estagira, se constituye como el filósofo y científico que sistematiza el conocimiento en la antigüedad. Sus reflexiones también alcanzan en el campo de la Psicología, donde es central su concepción sobre el alma.

---

[2] Sócrates (470-399 a. n. e.): se le ubica en el período antropológico de la filosofía griega, su preocupación central no era el cosmos sino el hombre. De allí su máxima *Conócete a ti mismo*. Polemizó abiertamente con aquellos filósofos denominados sofistas (Protágoras, Gorgias) que propugnaban un relativismo moral y gnoseológico.

¿Cómo concibe el alma Aristóteles?

Para Aristóteles, el alma o psique es el "soplo vital" o "principio vital" que dinamiza y permite realizar las diferentes funciones vitales no sólo al hombre, sino también a los animales o a las plantas. Según el filósofo Jesús Mosterín[3], Aristóteles propone: "El alma es inseparable del cuerpo, como la vista del ojo o la sonrisa de la boca. Cuando el animal se enfría excesivamente, su estructura se desorganiza irreparablemente y el animal pierde su capacidad de vivir, su alma, y muere".

En su obra *Sobre el alma* (*Pery Psique*), Aristóteles realiza una revisión crítica de las concepciones que otros filósofos han propuesto sobre el alma. Además ofrece su propia definición de alma y hace un análisis de los cinco sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto. En otra parte de esta obra reflexiona sobre la sensibilidad común, la imaginación, el deseo, la locomoción y el pensamiento.

Página de una edición latina de 1502 del tratado *Pery Psyque*, en el que su autor, Aristóteles, explicó su teoría sobre el alma.

Como se habría planteado, el alma está presente no sólo en el hombre, sino en todo ser vivo. Es así que Aristóteles menciona tres tipos de alma:

- **Alma vegetativa**. Presente en las plantas y donde predomina la función de nutrición y reproducción.
- **Alma sensitiva**. Presente en los animales a la cual se agrega, de las ya mencionadas líneas arriba, la sensibilidad y la locomoción.
- **Alma racional.** Presente sólo en el ser humano que aparte de las cualidades ya mencionadas (en el alma vegetativa y sensitiva) se le agrega la razón o facultad intelectiva.

[3] MOSTERÍN, J. *Historia de la Filosofía*.

1.7. CRISIS DEL MUNDO ANTIGUO Y LA IRRUPCIÓN DEL PENSAMIENTO TEOLÓGICO

Cuando el Imperio romano entra en decadencia, entre otras razones, por efecto de las guerras y levantamientos de esclavos, también sus relaciones de producción se van trastocando progresivamente, de la esclavitud a la servidumbre.

Debido a que el derecho romano postulaba leyes universales extrínsecas al hombre, pero las cuales no proporcionaban directamente bienestar, el pueblo será quien busque ese bienestar que el derecho no asegura. Y el hombre aspira a un bienestar que le pertenezca como propiedad y que le sea entregado como realidad concreta de una vida individual mejor. Esto significó en el mundo antiguo el surgimiento de un nuevo fenómeno: el individualismo; este elemento será introducido por el Cristianismo.

Luego del Imperio romano una nueva época comienza: la Edad Media, bajo el dominio ideológico de la teología cristiana y del brazo armado de los bárbaros. Los hombres no deben orientarse hacia lo terrenal, sino a la patria celestial, única patria verdadera, que desdeña tanto la ciudad como la ley terrestre.

El pensamiento teológico estuvo dominado por la influencia de dos grandes filósofos: Platón y Aristóteles. La Teología no aporta con indagaciones profundas acerca del "alma" sino en la forma cómo se adopta y adapta el pensamiento griego, para sustentar al Cristianismo.

2 LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA

El desarrollo de la Psicología científica tiene como antecedente el impulso que la burguesía en ascenso le imprimiera a la ciencia en general durante el siglo XVIII y XIX.

Al respecto, dice el profesor M. Yaroschevski: "El siglo XVIII se caracterizó por el ulterior fortalecimiento y desarrollo de las relaciones capitalistas en los países de avanzada. Tuvo lugar la Revolución Industrial que transformó a Inglaterra en un poderoso estado. Profundos cambios económicos condujeron, a finales del siglo, a la revolución política en Francia. Se quebrantaron los fundamentos feudales en Alemania. Los cambios socioeconómicos engendraron formas ideológicas opuestas a la concepción teológica del mundo".[4]

A nivel filosófico la escuela dominante en Inglaterra en el siglo XIX fue el asociacionismo inglés con Stuart Mill[5], quien señalaba que los procesos psicológicos son el producto de la combinación de hechos más simples como son las sensaciones. Es decir, el percibir, por ejemplo, sería igual a la sumatoria de diferentes sensaciones: forma, tamaño, color, distancia, textura, etc.

[4] YAROSCHEVSKI, M. *Historia de la Psicología*, 1985. p. 134.

[5] John Stuart Mill (1806-1873). Según este filósofo inglés el psicólogo debe atenerse pura y exclusivamente a las relaciones entre los estados mentales elementales y a la formulación de las leyes correspondientes.

Aún en este siglo, la Psicología está influenciada por el pensamiento de Descartes, quien concibió el dualismo cuerpo-mente como base de su filosofía. Consideró que el cuerpo y la mente actúan separadamente, pero al mismo tiempo la actividad de uno puede influir sobre la del otro. La unión del cuerpo y el espíritu es un hecho que comprobamos, pero que no podemos resolver y cuyo probable punto de unión podría estar en la glándula pineal.

La Psicología científica también tiene raíces enmarcadas en la preocupación por la medición de los procesos psicológicos, lo que impulsa el surgimiento de la psicofísica en Alemania, alcanzando su coronación con los trabajos de Ernest Weber y Gustav Fechner, quienes se proponen establecer medición cuantitativa de las sensaciones. Para ello, no utilizaron ya la especulación, sino la aplicación de criterios experimentales. En el capítulo sobre las sensaciones se habló sobre los umbrales o límites sensoriales. El psicólogo mexicano Rogelio Díaz-Guerrero, en su libro *Introducción a la Psicología*, en relación a los trabajos de Weber y Fechner, nos dice:

La Ley de Weber y Fechner indica que la sensación en el sujeto varía directamente en función del logaritmo del estímulo, dicho de otra manera, la sensación crece en proporción aritmética cuando el estímulo aumente en proporción geométrica. En términos más sencillos: si en el mundo físico 100 gramos son el doble de 50 gramos, para que notáramos que el peso es el doble habría que aumentar, digamos, 25 gramos. Esta curiosa diferencia entre la realidad física y la realidad mental es lo que motiva el desarrollo de la técnica psicofísica.

Sobre la base de estas nuevas orientaciones científicas, tanto a nivel de objeto de estudio, como a nivel metodológico, se da comienzo a la ciencia psicológica.

A continuación, las diferentes escuelas que han ido surgiendo a lo largo de su desarrollo histórico.

2.1. EL ESTRUCTURALISMO

Con el aporte de Weber y Fechner se hacía realidad, aquello que los filósofos no habían considerado, que era la medición de los fenómenos psicológicos, pues ellos se ocupaban de realizar teorizaciones. Pero con Weber y Fechner no se había logrado realizar una sistematización de conocimientos acerca del comportamiento psicológico humano. Esta tarea la asume Wilhelm Wundt[6].

Wundt no estuvo de acuerdo con que a su sistema psicológico se le denominara Estructuralismo. Sin embargo, se ha mantenido el equívoco de plantear a Wundt

[6] Wilhelm Wundt (1832-1920). Desempeñó un rol importante en la constitución de la Psicología Experimental, relacionándola con la Anatomía y la Fisiología. Su objetivo fue desarrollar una psicología admitiendo solamente "hechos" y recurriendo, en la medida de lo posible, a la experimentación y a la medición.

como fundador del Estructuralismo. Wundt diseñó el primer laboratorio de Psicología en la Universidad de Leipzig en Alemania en 1879. Es por ello que los historiadores de la Psicología consideran a 1879 como el año que marca el inicio de la Psicología científica[7].

2.1.1. ¿Qué debía estudiar la Psicología según Wundt?

Planteaba que la Psicología debía estudiar la experiencia inmediata de la conciencia. Sostenía que *(...) el objeto de estudio era la experiencia inmediata por oposición a la experiencia mediata.* (Marx Hillix, 1967-1978).

Wilhelm Wundt es el padre de la Psicología científica. Este profesor alemán de las universidades de Heidelberg y Leipzig fundó en esta última ciudad el primer laboratorio de Psicología experimental, que supuso la concreción de la Psicología como ciencia independiente.

Para Wundt: *la mente es una fuerza creativa, dinámica y volitiva. Es imposible entenderla por la simple identificación de sus elementos o su estructura estática. Más bien, debe entenderse mediante un análisis de su actividad –sus procesos–. De hecho, el término estructuralista, que suele aplicarse a Wundt, lo inventaron después Edgard Titchener y William James. Wundt nunca lo utilizó. En realidad, Wundt le puso por nombre voluntarismo a su psicología y subrayó la diferencia entre el su voluntarismo y el estructuralismo de Titchener* (...). (Hothersall, 116).

Según Blumental, citado por Hothersall, son injustas las críticas que acusan a Wundt de reduccionista, elementista y estructuralista. *Wundt negó que las mentes existieran para estudiarse por separado de los cuerpos. Se opuso con vehemencia al dualismo mente-cuerpo* (...). (Hothersall, 117).

Sin embargo, Marx & Hillix han señalado que: *Wundt creía que la mente y el cuerpo eran sistemas paralelos, pero no interactuantes. De este modo, la mente no dependía del cuerpo, y podía estudiársela directamente con provecho.* (Marx Hillix, 1967: 79).

[7] Aunque es cuestionable considerar que la Psicología científica empiece con el Estructuralismo de Wundt, la razón fundamental para este planteamiento radica en el abandono de la especulación filosófica y su reemplazo por la investigación experimental en el estudio de la conciencia. Lógicamente, este criterio tomó como modelo de ciencia a las ciencias naturales, principalmente a la Física, y en segunda instancia a la Química y a la Biología.

Este estudio debía partir del análisis, es decir, dividiendo un fenómeno en sus partes; de este modo dividieron la mente en partes básicas, los llamados "elementos mentales".

Es importante agregar que Wundt anticipó la importancia del desarrollo sociocultural en la génesis de los procesos psíquicos superiores. Jamás creyó "en que los métodos experimentales fueran capaces de desvelarnos los procesos mentales superiores, es decir, procesos como los del pensamiento o las creaciones artísticas". (Caparrós, 1993: 24).

En su libro *Psicología de los pueblos* pone de relieve "datos sobre el lenguaje, el arte, las leyes, las costumbres y las instituciones sociales a fin de descubrir la naturaleza de los procesos mentales que los habían creado". (Caparrós, 1993: 24).

Sin embargo, esta preocupación por la psicología de los pueblos no fue valorada en su momento, por el contrario el método experimental "pasó a ser el criterio aceptado para la valoración de los méritos científicos de una investigación psicológica". Se marginó a la cultura como "una categoría fundamental de las teorías de la constitución de la mente humana". (Cole, 1990: 110).

Este equívoco fue corregido por la escuela socio-histórica fundada por Vigotsky.

2.1.2. ¿Con qué método estudió la experiencia consciente?

El método empleado se conoció como **introspección**. La introspección era la observación controlada de los contenidos de conciencia bajo condiciones experimentales. La introspección no experimental era inútil para los científicos. (Marx & Hillix, 1967: 79).

La introspección no fue el método predominante que utilizó Wundt. De un análisis de 180 informes de investigación en solo cuatro se utilizó la introspección. La introspección consistía en presentar "sucesos sensoriales controlados con gran cuidado a observadores muy entrenados y les pedían que describieran sus experiencias mentales". (Hothersall, 116).

A un sujeto se le instruía para que informara, lo más objetivamente posible, sobre su experiencia consciente durante el proceso de **percibir** y **juzgar** estímulos. Introspección significa literalmente "mirar hacia adentro", es decir, realizar una auto observación de lo que pasa en la conciencia. En las investigaciones de Wundt, los sujetos examinaban y describían sus experiencias conscientes en condiciones controladas de laboratorio.

2.1.3. ¿Qué estructura tiene la conciencia?

Wundt con sus discípulos descubrió que la vida mental constaba de dos elementos básicos: sensaciones y emociones. Los procesos mentales más complejos resultaban de la combinación creativa de estos procesos elementales. Opuso esta síntesis creativa al engañoso elementalismo atomista de algunos asociacionistas.

El Estructuralismo fue creado por Titchener, fue él quien en 1898 "le dio el nombre, la desarrolló y la sostuvo contra las tendencias funcionalistas y conductistas". (Marx & Hillix, 1967: 78). Planteó tres tareas a la Psicología:

- Analizar los elementos de los procesos mentales.
- Descubrir las leyes de conexión de dichos elementos.
- Estudiar la relación entre los procesos mentales y el sistema nervioso.

"Titchener dedicó buena parte de su carrera a la primera tarea: determinar los elementos que conformaban la estructura de la mente; analizar la conciencia y reducirla a sus elementos más simples y fundamentales". (Hothersall, 138).

La introspección permitía que los observadores puedan estudiar el contenido de sus procesos psicológicos y expresarlo verbalmente al psicólogo. Después de haber realizado un registro riguroso de las respuestas, el psicólogo lo analizaba para determinar el número de elementos básicos que tenía la mente. De este modo Titchener concluyó que había tres elementos fundamentales de la conciencia.

- **Sensaciones**. Que resultan de forma directa de la estimulación externa.
- **Imágenes**. Que toma elementos sensoriales, pero para producir representaciones mentales.
- **Sentimientos**. Que son los componentes afectivos o emocionales de la experiencia.

2.1.4. ¿Qué importancia tiene el Estructuralismo en la historia de la Psicología?

En realidad habrá que destacar que el aporte fundamental del Estructuralismo es permitir que la Psicología adquiera el carácter de ciencia al haber fundado el primer laboratorio de Psicología Experimental y desarrollar el sistema de explicación psicológica humana en base a los datos obtenidos.

Edificio de la Universidad de Leipzig que alojó en 1879 al primer laboratorio de Psicología Experimental.

Así mismo, despojó a la Psicología de la especulación filosófica al haberse acercado a las ciencias naturales en donde lo importante para teorizar eran los datos obtenidos de forma experimental, cosa que la Filosofía no podía hacer.

Con todo ello aportan con estudios en el campo de la sensación, el sentimiento y la atención.

2.2. EL FUNCIONALISMO

Como respuesta al estructuralismo surge en Estados Unidos el Funcionalismo. El contexto histórico en el que esta corriente aparece está marcado por el progreso industrial, que impulsó el interés de los psicólogos por la actividad productiva. Los intereses económicos inmediatos de los empresarios estimularon, por ejemplo, el desarrollo de la psicotécnica y la orientación profesional. Por otro lado, el ambiente académico estaba influenciado básicamente por las ideas de Darwin acerca de la selección natural. La adaptación en los seres más superiores en la escala biológica depende de su capacidad de aprender. Así mismo, las ideas de Galton, quien señalaba que las diferencias humanas se debían a factores hereditarios. De este modo, el Funcionalismo plantea que la conciencia tiene una función que es la adaptación en los seres humanos. Estos planteamientos fueron sustentados por William James[8].

Los funcionalistas, defensores del evolucionismo darwiniano, estudiaron a fondo la psicología animal; sin embargo, no distinguieron las diferencias radicales entre el psiquismo humano y el psiquismo animal.

2.2.1. ¿Qué debía estudiar la Psicología según los funcionalistas?

Se considera a John Dewey como el fundador del Funcionalismo con la publicación de su artículo *El concepto de arco reflejo en Psicología*, publicado en 1896. En este artículo "Dewey ataca el elementalismo y atomismo que a la sazón imperaban en la Psicología científica académica y oficial, dominada excesivamente por el servilismo hacia los principios de Wundt y de Titchener". (Caparrós, 1990: 37).

En este artículo Dewey rechazó el modelo estímulo-respuesta. Sostuvo que James y Baldwin no estaban en lo correcto en "sus formulaciones de la conducta en función de reflejos. Desarrolló una posición organísmica, estudiando la conducta como una coordinación total que adapta el organismo a una situación". (Marx & Hillix, 1967: 110). Señaló que la distinción entre estímulo y respuesta es artificial; propuso que es el resultado de seguir sosteniendo el antiguo dualismo mente-cuerpo.

William James (1842-1910). Filósofo estadounidense con una larga y brillante carrera en la Universidad de Harvard, donde fue profesor de Psicología. Representó un influyente papel en la difusión del Pragmatismo. Por otra parte, su pensamiento se relaciona con una doctrina que él mismo llamó empirismo radical.

Los planteamientos esenciales de John Dewey se sintetizan en dos postulados: a) que debe considerarse la conducta tal como funciona, y b) que deben emplearse unidades molares para prevenir un exceso de análisis elementalista". (Marx & Hillix, 1967: 110). El primer postulado anuncia lo que el Funcionalismo estudiaría, y el segundo, es un antecedente de la Psicología de la Gestalt.

El Funcionalismo se propone una Psicología desde la perspectiva de la adaptación del organismo a su medio ambiente. La conciencia surge como consecuencia de un proceso biológico "para resolver los problemas que el organismo afronta sin éxito con sólo sus hábitos". (Caparrós, 1990: 38).

2.2.2. ¿Con qué método se debe estudiar la función adaptativa de la conciencia?

William James también es el fundador del Pragmatismo en Filosofía. Plantea que todo conocimiento si es útil tiene la característica de ser verdadero. De este modo utiliza el método experimental, no reduciéndose sólo a la introspección sino, también, la extrospección, es decir, a la observación sistemática y detallada.

2.2.3. ¿Cuáles son los aportes del Funcionalismo a la Psicología?

Los test mentales o psicológicos desarrollados por la escuela funcionalista tienen actualmente aplicaciones en el campo clínico, educativo, organizacional, social, etc.

Sobre la base de la orientación filosófica pragmática y las exigencias sociales de la época, el Funcionalismo, según J. R. Angell, "se preocupa por las operaciones mentales, el cómo y el porqué de la experiencia, el qué de la psicología de los elementos mentales". Asimismo, el mismo Angell[8] y otros funcionalistas enfatizan que la naciente ciencia psicológica debe tener un fin práctico, utilitario. Es decir, la Psicología es utilizada para la solución de diversos problemas sociales, favoreciendo con ello el inicio de la Psicología aplicada en campos como la educación, el comercio, la industria y en la elaboración de pruebas psicológicas. Además encontramos investigaciones sobre los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, tales como la velocidad para aprender y el destino de lo aprendido en la mente. La escuela Funcionalista se va a constituir en el antecedente teórico del Conductismo, debido al papel que

[8] J. R. Angell (1867-1949). Fue alumno de John Dewey y William James. Decía que: *La mente humana crece y se desarrolla a medida que pasan los siglos, en un esfuerzo continuo de lograr una mejor adaptación al ambiente*. Propugnaba que los estructuralistas estudien la psicología del "qué", y en cambio los funcionalistas se ocupan del "cómo" y del "porqué" de la Psicología.

le otorgaban los funcionalistas al ambiente sobre el sujeto y al interés por establecer aplicaciones prácticas de la Psicología en la sociedad. Finalmente, William James es autor de una teoría de las emociones, que considera, por ejemplo, que tenemos miedo porque sentimos el aumento del ritmo cardíaco. Es decir, las modificaciones fisiológicas generan la emoción.

2.3. CONDUCTISMO O BEHAVIORISMO

El Conductismo se gestó bajo la influencia dominante del Positivismo[9], cuyo principal exponente Augusto Comte, planteaba que la ciencia debe estudiar aquello que sea observable, descartando de la ciencia aquellos supuestos que carezcan de comprobación experimental. Asimismo, la influencia de la teoría evolucionista de Darwin que consideraba al hombre un animal "un poco más evolucionado" pero que en esencia era un ser natural, fue uno de los cimientos del Conductismo.

Al igual que el Funcionalismo, consideró que la Psicología debía ser una ciencia aplicada, para resolver problemas humanos, y hacia ese fin se encaminó el Conductismo. El hombre como ser natural, entendido por Darwin y acogido por el Conductismo, debía regirse por las mismas leyes de comportamiento, pero de ese comportamiento que le interesa al conductista (como el Positivismo lo planteaba), sólo lo observable, medible, mensurable, y como la conciencia es inobservable, el conductista lo rechaza como objeto de estudio. Ahora, como debía estudiar lo observable, lo que se puede observar en todo animal (incluido el hombre) son sus conductas, y al estudio de la conducta observable se abocó el Conductismo.

En la persona de John Broadus Watson (1878-1958) encontramos al máximo exponente del Conductismo. Con la publicación de su artículo *La Psicología tal como lo ve el Conductismo* sentó las bases de este enfoque. Watson, proveniente de las canteras del Funcionalismo, en la Universidad de Chicago, quedó insatisfecho con el Funcionalismo desde el principio de su carrera. Estaba convencido de que la conciencia no podía ser estudiada científicamente, no confiando en el informe subjetivo de individuos adiestrados en la introspección.

[9] Doctrina filosófica surgida en la primera mitad del siglo XIX. Consideran, en cuanto a la posibilidad del conocimiento, que sólo podemos conocer aquello que es susceptible de observación y experimentación. Su influencia en la ciencia llega hasta el siglo XX con el neopositivismo.

2.3.1. ¿Cuál es el objeto de estudio de la Psicología según el Conductismo?

Planteó que la Psicología debe estudiar la conducta por ser observable, controlable y predecible acorde con las exigencias de las ciencias naturales. La conducta para Watson era de suprema importancia, pues ella permitía la adaptación al medio, a su vez es este medio el que determina lo que el individuo pueda ser. Pues casi toda la conducta es aprendida. Por ello, para Watson lo importante es conocer los procesos de aprendizaje, pues ellos proporcionarían la clave para desentrañar los misterios de la conducta humana.

"La Psicología –como la concibe el conductista– es una rama puramente objetiva de las ciencias naturales. Su meta es la predicción y el control del comportamiento. El conductista, en sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce ninguna línea divisoria entre hombre y bruto. La conducta del hombre, a pesar de su refinamiento y complejidad, forma sólo una parte del esquema total de investigación del conductista". (Watson, 1913: 158).

2.3.2. ¿Qué métodos utilizó John Watson?

Utilizó los métodos vigentes para las ciencias naturales como son la **observación** y la **experimentación**.

Watson encontró en el descubrimiento hecho por el fisiólogo ruso Iván Pávlov, acerca de los reflejos condicionados, algunas leyes que lo impactaron y fueron el soporte de su teoría conductista.

Cabe mencionar que Watson fue duramente cuestionado por la forma poco ética con la cual ejerció algunas de sus investigaciones. Sin embargo, a pesar de ello, Watson afirmaba:

La terapia propuesta por John Watson y sus seguidores está centrada en la modificación de la conducta. Lo más importante y práctico, según el Conductismo, es disminuir el hábito de consumir drogas antes de cambiar la conciencia o la personalidad.

Dadme una docena de niños saludables, dejádme controlar el medio en que viven y permitídme educarlos como yo quiera. Garantizo que tomando a cualquiera de ellos puedo educarlos y convertirlo en el tipo de especialista que se me antoje. Podría hacerlo médico, abogado, artista, negociante y aún, si así lo deseo, pordiosero o ladrón, sin que nada importe para ello su talento, tendencias, habilidades, vocación y la raza de sus ancestros.

2.3.3. ¿Cuáles son los aportes del Conductismo?

Se destaca como contribución del Conductismo a la Psicología sus investigaciones sobre principios del aprendizaje, los cuales han sido sistematizados en la teoría del condicionamiento clásico y operante. Esta preocupación por el aprendizaje se concreta en las aplicaciones que los conductistas han hecho en la Psicología educativa a través de la enseñanza, tecnología educativa, problemas de aprendizaje, etc. En Psicología clínica han contribuido a través de la psicoterapia centrada en la conducta y no en procesos psicológicos o la conciencia. Su terapia se ha aplicado al tratamiento de fobias, adicciones, trastornos de personalidad, etc.

2.4. LA REFLEXOLOGÍA

La Reflexología tiene como antecedente los estudios realizados por Iván M. Sechenov, quien se interesó por la nueva Psicología científica que surgía en Alemania en los inicios de la segunda mitad del siglo XIX. Señaló que la Psicología debía tener una base en la Fisiología para que alcance el estatus científico. Planteó que deben estudiarse los reflejos, pues para él, toda actividad psíquica puede reducirse a movimientos musculares. Opuso el asociacionismo reflexológico al asociacionismo inglés, que era mental.

La fotografía superior muestra a Pávlov y a algunos de sus colaboradores en el curso de la vista efectuada a la Academia de Medicina Militar de San Petersburgo el año 1914. Pavlov se rodeó de discípulos y colaboradores eficientes, muchos de los cuales han continuado y profundizado su obra.

Iván Pávlov y Vladimir Bechterev[10] asentaron las bases de la Reflexología. Pávlov descubre el condicionamiento clásico. Mediante el estudio de los reflejos condicionados, Pávlov accede al estudio de los hemisferios cerebrales y en concreto de la corteza cerebral.

2.4.1. ¿Qué estudia la Reflexología?

Pávlov sustentó que los reflejos son una función de la parte inferior del sistema nervioso, es decir, constituyen la actividad nerviosa inferior. Sin embargo, sobre la base de estos reflejos se pueden formar conexiones nuevas y temporales, es decir, constituyen la actividad nerviosa superior. "Las primeras conexiones son denominadas **reflejos incondicionados** y las conexiones temporales, **reflejos condicionados**". (Wolman, 1973: 58).

[10] Vladimir M. Bechterev (1857-1927). Neuropsiquiatra ruso, propugnaba un sistema psicológico basado en la Fisiología, es decir, una Psicología que utilizara los datos físicos y fisiológicos con exclusión de elementos mentalistas, subjetivos e introspeccionistas.

2.4.2. ¿Qué métodos utilizó la Reflexología?

Para lograr su cometido la Reflexología empleó la observación y la experimentación. Así mismo, se hacen investigaciones sobre los reflejos condicionados con animales, las que requerían cierta intervención quirúrgica, pero también se emplea la técnica de la estimulación eléctrica de la piel tanto en animales como en seres humanos.

Por ejemplo, Pávlov planteó que el condicionamiento tenía lugar en el córtex cerebral. Para contrastar su hipótesis, de manera experimental, extirpó ambos hemisferios cerebrales de un perro; como consecuencia, ya no se produjo el condicionamiento. Sin embargo, "algunos otros experimentos han demostrado que, en los perros decorticados, es posible el condicionamiento, pero es **primitivo y difuso**". (Wolman, 1973: 59).

¿Qué de común tienen estos tres señores? Mucho, por ejemplo, tanto las investigaciones de Pávlov, Watson y Skinner se sustentan en el modelo estímulo-respuesta (E-R) para describir la conducta del hombre.

2.4.3. ¿Qué aportes han legado los reflexólogos?

Haber sentado las bases para el estudio de la Psicología desde una perspectiva materialista.

Descubrió principios sobre los cuales se rige el funcionamiento del sistema nervioso: excitación e inhibición.

Destacó la diferencia entre el ser humano y el animal puntualizando que el ser humano tiene lenguaje, el cual ejerce un papel de control y de regulación de la actividad psíquica y, por ende, de los procesos cerebrales subyacentes. Por último, Pávlov propone una teoría del temperamento, en la cual pretende darle un soporte neurofisiológico a la teoría propuesta, hace más de 2000 años, por Hipócrates. Por ejemplo, una persona de tipo sanguíneo tendría un temperamento fuerte, equilibrado y rápido. Por tanto, sería una persona que puede mantener la serenidad y la eficiencia a pesar de momentos tensos.

2.5. GESTALT

Para los gestaltistas la conciencia es tan compleja que no puede estudiarse analizándola en sus elementos, pues de hacerlo se destruiría la unidad del fenómeno que se estudia, en este caso, la unidad de la conciencia.

La palabra alemana *gestalt* se traduce más apropiadamente como "forma", "organización", "configuración", o "estructura". Podríamos llamarle Psicología de la forma o Psicología de la configuración.

2.5.1. ¿Quiénes son los representantes de esta corriente?

Fue el psicólogo alemán Max Wertheimer (1880-1943) el iniciador de esta corriente, quien en 1912 publica un artículo sobre el descubrimiento del llamado **fenómeno Phi**, que consiste en el encendido alternado de los focos a velocidades distintas, entre el encendido de un foco a otro. Este principio es utilizado en los avisos luminosos para simular movimientos, por ejemplo, letras que se mueven apareciendo una palabra que parece correr. Con estos procedimientos descubren leyes de la percepción. Pero esta corriente no sólo se dedica al estudio de la percepción; Köhler, por ejemplo, realizó investigaciones, sobre el aprendizaje, con chimpancés, y propone la teoría del aprendizaje por descubrimiento súbito de relaciones.

Max Wertheimer (1880-1943). Era un psicólogo alemán y fue el creador de la Psicología de la Gestalt. Enseñó en la Universidad de Francfort y allí llevó a cabo el primer experimento de esta nueva Psicología.

2.5.2. ¿Qué estudian los gestaltistas?

Consideran que la Psicología debe estudiar la experiencia inmediata total. Donde postulan que "el todo es algo más que la suma de sus partes". Encuentran principios que rigen la percepción de totalidades, a esas totalidades las llamaron **Gestalten,** que significa "configuración" o "forma".

2.5.3. ¿Qué métodos utilizan los gestaltistas?

Para estudiar estos principios utilizan los métodos introspectivos y experimentales. Estos principios se obtienen creando condiciones de laboratorio en donde a un sujeto se le pide que observe una lámina, por ejemplo, y que enuncie qué es lo que representa mentalmente. Se descubren así leyes como el agrupamiento, la figura y fondo, la constancia perceptual, la percepción del movimiento aparente, que ya hemos estudiado en el capítulo de percepción.

De manera experimental, Köhler descubrió también el aprendizaje por Insight, el cual se estudió en el capítulo sobre condicionamiento.

¿Cuántos rostros ves? La escuela gestáltica enfatizó en el estudio de las leyes que permiten organizar la abundante información sensorial.

2.5.4. ¿Cuáles son los aportes de la Gestalt?

Han aportado especialmente en el campo de la percepción, sobre todo elaborando leyes perceptuales.

Asimismo, influyen en la teoría del campo de Kurt Lewin. Para Lewin todo grupo humano tiene un campo de influencia, en el cual se desarrollan las relaciones entre sus miembros. Algunas de las obras de los gestaltistas son leídas por Fritz Perls[11], como él dice, de manera superficial; le puso a su psicoterapia **Gestalt**, pero no fue una influencia directa.

2.6. PSICOANÁLISIS

Sigmund Freud fue médico de profesión. Trabajando en el laboratorio de fisiología del doctor Ernest Brucke, obtiene una beca y viaja a París a trabajar con Charcot, quien trataba de aliviar los síntomas de la histeria con la hipnosis. Le queda claro a Freud que la parálisis histérica era un trastorno psíquico, cuyo origen requería una explicación psicológica.

Jean-Martin Charcot (1825-1893). Con sus estudios sobre la neurosis favoreció la evolución de la Psicología dinámica.

En 1895 Breuer y Freud publicaron un volumen titulado *Estudios sobre la histeria*. "Estos estudios daban cuenta del adecuado tratamiento de síntomas histéricos por un método denominado **catarsis**". (Wolman, 1973: 253). Freud reconoce así la importancia del aporte brindado por Breuer: "El contenido de este libro es, en su parte

[11] Perls, Fritz (1893-1970). Considera a los conflictos y las neurosis como una ruptura de la Gestalt, como una "falla de congruencia". Trabaja más que el modo en que los sentimientos son vivenciados "aquí y ahora", es decir, en el "cómo" y no en el "por qué".

esencial, de Breuer, circunstancia que siempre he declarado honradamente y que hago constar aquí una vez más". Luego plantea los modestos límites del libro: "No intenta fijar la naturaleza de la histeria, sino tan sólo esclarecer la génesis de sus síntomas". (Freud, 1970: 29). Pero luego descubriría que la hipnosis no era tan efectiva y la abandonó; es así que la reemplaza por las asociaciones libres, donde se le pedía al paciente que, de manera consciente, comunique sus pensamientos; no interesaba el orden ni la relación que se establecería con los síntomas.

En 1896, utilizó por primera vez el término "psicoanálisis" para describir sus métodos.

2.6.1. ¿Qué influencias recibió Freud para gestar el Psicoanálisis?

La influencia de Darwin fue decisiva dentro del Psicoanálisis, especialmente el tratamiento de los instintos, y de la motivación biológica en el estudio del psiquismo. Para Freud no cabía duda de que el hombre es un ser natural con instintos.

Así mismo, recibió la influencia de la física mecanicista de su época, principalmente en conceptos sobre conservación de la energía. Además concebía que los instintos son pulsiones energéticas que nos llevan a realizar actividades.

Además, el Psicoanálisis se desarrolla en una época en la cual se agudizaron las contradicciones sociales en el capitalismo. Esto se reflejó en la intelectualidad a través del surgimiento de concepciones irracionalistas, como la de Nietzsche[12] y planteamientos como la teoría según la cual ante la fuerza del instinto la conciencia carece de poder; vale decir, sistemas de ideas que expresan el clima de inestabilidad social, política y económica que vivió la clase media en ese contexto.

2.6.2. ¿Quiénes iniciaron esta nueva corriente?

Breuer tuvo un rol primordial en la gestación de lo que luego se denominaría Psicoanálisis. El paso de la catarsis al Psicoanálisis se debió al retraimiento de Breuer de la colaboración que habían iniciado: "Quedando en mis manos la administración de su herencia", dice Freud (1970: 31). El momento más importante en la carrera de Freud fue la publicación de *La interpretación de los sueños*, a partir del cual empieza a ser reconocido. Luego se le adhirieron Jung, Adler, Rank, Ferenuczi, quienes fueron los primeros discípulos.

[12] Friedrich Nietzsche (1844-1900). Filósofo alemán crítico de la cultura burguesa de su tiempo. Su obra fundamental es *La voluntad de poder*. Según Nietzsche, la voluntad de poder es una fuerza ciega, irracional que coloca nuestras acciones por encima del bien y del mal, por encima de los juicios morales. Una fuerza que, en tanto manifestación de la vida, aspira al mayor sentimiento posible de dominación.

2.6.3. ¿Cuál es su objeto de estudio?

Plantea que la Psicología debe estudiar el inconsciente. Según Freud el inconsciente es la instancia que dinamiza y energiza la actividad personal.

El psiquismo desarrolla el consciente, que es la instancia que se contacta con la realidad, pero el que determina el accionar del individuo es el inconsciente, y se expresa a través de los sueños, actos fallidos, etc.

2.6.4. ¿Qué métodos utiliza el Psicoanálisis?

Como el objetivo del Psicoanálisis es desentrañar aquellos contenidos que están en el inconsciente, utiliza métodos que permitan hacer consciente lo inconsciente. Para ello emplea la asociación libre de palabras, así como el análisis de los sueños.

Por ejemplo, en la asociación libre de palabras se le pide a la persona que exprese lo primero que se le ocurra, después de haberle leído una palabra de estímulo. Una vez que se ha reunido esas asociaciones el psicoanalista interpreta el contenido del inconsciente del sujeto.

2.6.5. ¿Cuáles son los aportes del Psicoanálisis?

El Psicoanálisis desarrolló una teoría acerca de la personalidad y sus trastornos y planteó técnicas para el tratamiento de las alteraciones de la personalidad. Concedió importancia a la sexualidad humana, sobre todo a la sexualidad infantil.

Se realizan reflexiones en Psicología Social, es así que Freud interpreta fenómenos sociales como la cultura, la religión, el poder, el chiste, las guerras y otros como resultado de la dinámica del inconsciente. Freud fallece en 1939, pero ya había presenciado las atrocidades cometidas durante la Primera Guerra Mundial, la misma que, según Freud, no tiene causas económicas o políticas, sino más bien lo atribuye al instinto de muerte y destrucción (tanathos) de los hombres.

Sigmund Freud, el padre del Psicoanálisis. La escuela psicoanalítica fue duramente criticada por la forma cómo concibió al hombre y los métodos de investigación, los cuales, generalmente, eran las interpretaciones que llegaba Freud a partir de sus casos clínicos.

2.6.6. ¿Qué críticas se le hace el Psicoanálisis?

La crítica fundamental al Psicoanálisis es el excesivo énfasis que le concedió a la sexualidad en la actividad psíquica. El hecho de reducir todo problema o conflicto humano a un problema sexual.

Por otro lado, sus métodos de investigación carecen de carácter científico al no poder ser contrastados sus resultados, pues lo fundamental en su método es la interpretación del psicoanalista. Una interpretación de sueños y síntomas en la que se buscan remotas causas en la infancia del sujeto ubicando conflictos en su desarrollo psicosexual.

Diván utilizado por Sigmund Freud en su consulta de Londres. El psicoanálisis freudiano, en su empeño por curar los conflictos haciéndolos aflorar a la superficie, abrió un amplio campo para el estudio de la mente y de los más recónditos mecanismos del psiquismo humano.

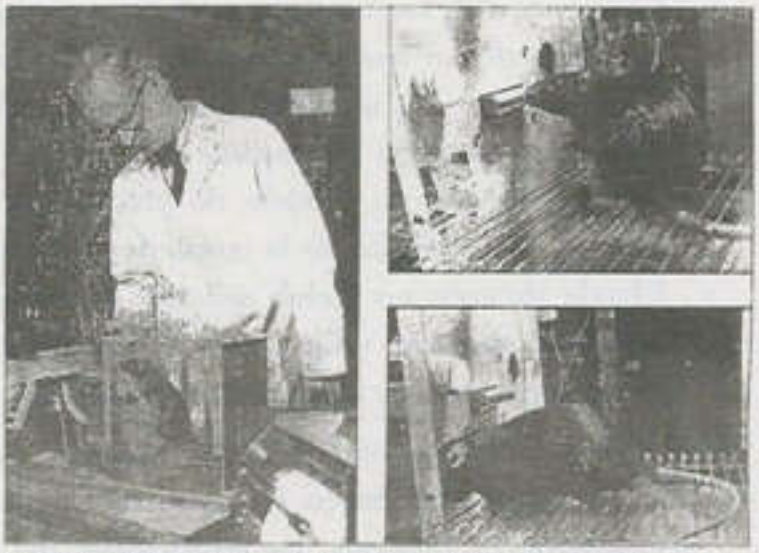
3 Corrientes contemporáneas

A mediados del siglo XX, la Psicología logra una amplia difusión a nivel mundial. Así mismo, se empiezan a realizar una serie de revisiones de ciertos postulados de las escuelas psicológicas surgidas durante el siglo XIX. A la luz de nuevas investigaciones en la propia Psicología u otras ciencias afines (Neurología, Informática, Sociología, Psiquiatría, Pedagogía) se realizan problematizaciones sobre el objeto de estudio, los métodos de investigación, los fines de la Psicología en la sociedad. También encontramos una ultraespecialización en ciertos tópicos de la Psicología: Psicología de la memoria, del pensamiento, de la creatividad, etc. A continuación, las corrientes contemporáneas más representativas de este periodo:

3.1. NEOCONDUCTISMO

Es en la persona de Frederic Skinner en quien recayó el desarrollo de las ideas de Watson. Al igual que Watson, para Skinner el objeto de estudio de la Psicología debía estar centrado en la conducta observable. Pero Skinner no utilizó el Condicionamiento Clásico sino el Operante, según el cual la conducta operante se mantiene, incrementa, disminuye o desaparece según las consecuencias que se deriven de su realización, como ya vimos en el capítulo sobre los condicionamientos.

Por otro lado, Clark Hull postula el método hipotético deductivo en el estudio de la conducta. Señala que entre el estímulo y la respuesta existe el organismo, que la respuesta es explicable a partir de hipótesis que se suceden en el organismo y vendrían a ser elementos mediadores o variables intervinientes de carácter biológico. Explica el funcionamiento de la conducta sobre la base de esos procesos mediadores, para lo cual propone un conjunto de postulados, axiomas y corolarios.



Burrhus Frederic Skinner aplicando los principios del condicionamiento operante. Desde sus posturas positivista y descriptiva propone que la Psicología sólo debe atenerse a la observación y experimentación.

Otros representante del Neoconductismo es Edward Tolman quien introduce dentro de la metodología conductista los aspectos cognitivos e intencionales. A Tolman más que las conexiones Estímulo-Respuesta le preocupan los estímulos, o más concretamente, el modo cómo los organismos aprenden a relacionar estímulos entre sí. Para él, en la conducta lo verdaderamente importante es que el organismo aprenda a relacionar los estímulos del medio ambiente, a conocer que a este estímulo le sigue esta meta. Las respuestas como tales tienen una importancia relativa y secundaria.

Los planteamientos de Hull y Tolman influyeron grandemente en el futuro Cognitivismo, llamado hoy Constructivismo, el cual se aplica en la educación actual. Pero el Neoconductismo de Skinner insistió en el control de la conducta negando la existencia de procesos internos. Explicaba los mecanismos de funcionamiento conductual a partir de experimentos realizados con animales, los cuales lo generaliza para explicar el comportamiento humano. Para Skinner, lo importante es el control externo de la conducta, sin considerar los procesos psíquicos internos como la motivación, el pensamiento, los sentimientos, etc., propios del ser humano.

3.2. COGNITIVISMO

Entre el 10 y 12 de septiembre de 1956 se realizó el simposio sobre Teoría de la información en el Instituto de Tecnología de Massachussets. En este simposio se presentaron ponencias que marcaron el inicio de la ciencia cognitiva. Con mayor precisión George A. Miller dio la fecha del 11 de septiembre de 1956. Ha quedado en la memoria de Miller dos ponencias: "La primera, de Allen Newell y Herbert Simon, describía

La máquina de la teoría lógica, y era la primera demostración completa de un teorema llevado a cabo jamás en una computadora. La segunda, del joven lingüista Noam Chomsky, esbozaba *Tres modelos del lenguaje*. "Chomsky mostró allí que un modelo de producción lingüística derivado del enfoque de la teoría de la información de Claude Shannon no podría aplicarse con éxito a ningún **lenguaje natural**; y luego presentó su propio enfoque transformacional de la gramática". (Gardner, 1987: 44).

Bruner. Realizó estudios de las estrategias cognitivas y de la formación de conceptos.

De acuerdo con Oswaldo Orellana, dos hechos importantes contribuyen al surgimiento de la Psicología Cognitiva. El primero, las limitaciones del paradigma conductista, que no daba explicaciones sobre el funcionamiento de la mente. La Psicología Cognitiva surge en oposición al enfoque conductista. "No se trataba de explicar meramente el comportamiento humano observable, sino que se requería una explicación más completa, figurativa o representacional". (Orellana, 1999: 17).

El segundo, "El desarrollo de la electrónica, y los sistemas y técnicas asociados a la computación, crean la necesidad de explicar las relaciones entre el hombre y la máquina". (Orellana, 1999: 17). De acuerdo con Orellana la Psicología Cognitiva ha pasado por tres momentos importantes:

- Los estudios de la memoria en la década del 60.
- La dinámica del almacén informacional en la década del 70.
- El procesamiento de la información y las complejidades de la actividad del sujeto en la década del 80.

El Cognitivismo según Ulric Neisser, citado por Orellana, es: "El estudio de los procesos mediante los cuales se transforma, reduce, elabora, recupera y utiliza la información del mundo que el sujeto obtiene en su interpretación con él". (Orellana, 1999: 26).

Existen diversos planteamientos que se engloban dentro de lo que se llama Psicología Cognitiva. Entre los principales representantes tenemos a Miller, Atkinson y Shiffrin, Neisser, Pacuale-Leone, Ausubel, Flavell, Piaget y Bruner, entre otros. Para ellos lo más importante que debe estudiar la Psicología son los procesos psíquicos cognoscitivos como el pensamiento, la percepción, la memoria, la imaginación, etc.; centrando su interés en la forma cómo se procesa la información y qué estrategias utilizamos para organizar esa información. Desarrollando teorías que explican cómo surge la inteligencia, cómo funciona el pensamiento, etc.; dejando de lado el aspecto afectivo y conativo, pues los subordinan a los procesos cognitivos.

3.3. NEO-PSICOANÁLISIS

Algunos discípulos de Freud replantearon sus postulados, pues éste concedía suma importancia al aspecto sexual. Entre estos neo-psicoanalistas tenemos a Carl Jung, Alfred Adler, Karen Horney, Erich Fromm. Para ellos el individuo es primariamente social y no sexual. Consideran que los motivos sociales y culturales son más poderosos que los sexuales. Por ejemplo, para Jung existe un inconsciente colectivo, donde se hallan las experiencias acumuladas por la especie humana a lo largo de los tiempos. Éstas serían llamadas arquetipos, los cuales tienen algo de símbolos y algo de predisposición a actuar o comportarse de una forma determinada. El psicoterapeuta Erich Fromm (1900-1980) acepta los motivos inconscientes en el hombre, pero critica el papel débil que Freud le atribuyó al yo o ego. Para Fromm, el yo tendría un mayor control consciente de nuestra personalidad. Otro planteamiento crítico sobre Freud lo hallamos en Karen Horney quien se opone a pensar que las mujeres tengan un super yo débil y una "envidia del pene" o complejo de castración. Ella afirma lo siguiente: "La opinión de que las mujeres son criaturas infantiles y emocionales, y por eso mismo incapaces de manifestar responsabilidad e independencia es resultado de la tendencia masculina a rebajar el autorrespeto de las mujeres".

Karen Horney (1885-1952). Entendió a la neurosis como un intento de hacer la vida más llevadera, como una forma de "control interpersonal y adaptación".

3.4. PSICOLOGÍA HUMANISTA

La psicología humanista surgió en la década del 50 en Estados Unidos de Norteamérica, teniendo como contexto histórico la crisis de identidad que se produjo con el estallido de la gran depresión de 1929. En ese momento histórico de crisis, Roosevelt emprendió una gran reforma económica que ligó con una revolución cultural humanista dando paso en poco tiempo a un optimismo humanista y pragmático. Problemas como el valor y el sentido de la vida fueron puestos a la orden del día por el desarrollo vertiginoso de la tecnología y el horror producido por el fantasma de la Guerra nuclear, que ponía en peligro la importancia del individuo y de la humanidad.

Este trasfondo fue propicio para gestar el desarrollo de la Psicología humanista, que en sus inicios fue un movimiento encabezado por Abraham Maslow en el año de 1961 con la "Revista de psicología humanista"; cuyos fundadores fueron Buhler, Maslow, Bugental y Rogers.

La Psicología humanista es un movimiento que persigue la renovación del pensamiento psicológico, no constituyéndose como una escuela unitaria ni homogénea. El objetivo que se propone consiste en la superación de una imagen determinista y mecanicista del ser humano. Cuestionando, además, el determinismo biológico del Psicoanálisis

que planteaba que el comportamiento humano estaba determinado por la fuerza del instinto; rechazando también el mecanicismo conductual que considera al ser humano un organismo que funciona en base a estímulos y respuestas sin interesarle la persona.

La Psicología humanista pretende buscar nuevas respuestas a la pregunta por el sentido de la vida y por la plenitud de la existencia humana en un entorno condicionado por la ciencia y la tecnología[13].

3.5. PSICOLOGÍA MARXISTA

Luego de la Gran Revolución Socialista de Octubre la construcción de una nueva sociedad suponía una reconstrucción de la ciencia psicológica. "La nueva psicología debía partir de filosofía del materialismo dialéctico e histórico, había de convertirse en una psicología marxista". (Leóntiev, 1997: 421). Sin embargo, todavía Chelpánov y colaboradores repetían los experimentos de Wundt. Chelpánov "trató de salvar la Psicología tradicional wundtiana arguyendo que no era incompatible con los principios del materialismo dialéctico". (Caparrós, 1990: 52). Sin embargo, la psicología de Chelpánov fue calificada de idealista y metafísica. Urge la necesidad de realizar cambios radicales en la ciencia psicológica.

Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934). Su obra es un ambicioso proyecto en el cual se pretende reestructurar la Psicología a partir de un método objetivo y científico que permitiera abordar el estudio de la conciencia.

3.5.1. La Reflexología

Con el surgimiento de la Reflexología, en la ex Unión Soviética se creyó encontrar la ciencia psicológica marxista. Sin embargo: "Los términos reflexológicos aparecían más como ornato ideológico de la producción científica, que como expresión de una necesidad real de aquella. En aquella época el carácter marxista de la Psicología apareció asociado al reduccionismo biologicista". (González, 1997: 50). Como el condicionamiento clásico tenía su soporte en la actividad nerviosa superior, se dedujo que lo psíquico podría reducirse al funcionamiento fisiológico. Rechazaron el estudio de la conciencia por considerarlo de carácter idealista. Esta tendencia a descuidar el hecho psíquico fue calificada por Vigotsky como idealismo invertido de Bechterev y Pávlov.

Los reflexólogos estaban convencidos de haber descubierto la Psicología materialista.

[13] El Existencialismo dio la base filosófica a este movimiento, principalmente a la terapia Gestalt, partiendo del principio de establecer cómo el hombre experimenta su existencia inmediata en el concepto de que el hombre debe hacerse responsable de su propia existencia.

3.5.2. Kornilov critica a Chelpánov

En el I Congreso Nacional de Psiconeurología, celebrado en Moscú en enero de 1923, Kornilov presenta su informe "La psicología y el marxismo", aquí destaca la importancia de la materia sobre la conciencia. Se desarrolló la polémica Psicología materialista, sustentada por Kornilov, versus la Psicología idealista, sustentada por Chelpánov. Triunfó la corriente materialista. Como consecuencia se destituye a Chelpánov del Instituto de Psicología y nombran a Kornilov. Sin embargo, la Reactología fundada por Kornilov no tuvo reconocimiento general por los psicólogos. La lucha se daba contra el idealismo de Chelpánov y contra el materialismo vulgar de Bechterev.

En este marco de polémicas e intentos por definir la orientación de la Psicología soviética, se desarrolla el II Congreso Nacional de Psiconeurología, celebrado en Leningrado. Vigotsky presenta su informe "El método de investigación reflexológica y psicológica".

Luria describe así la impresión que le causó Vigotsky: "Me encontré con Vigotsky en 1924 en el II Congreso de Psiconeurología en Leningrado (...). Cuando se levantó para presentar su comunicación, no llevaba ningún texto escrito, ni siquiera notas. El contenido de su discurso, aunque simple, fue notable por el estilo persuasivo de su presentación. (...) Vigotsky defendió la tesis según la cual el concepto de conciencia debía ser mantenido en Psicología, argumentando sobre la necesidad de estudiarla con procedimientos objetivos". (Citado por Riviere, 1996: 37).

En sus trabajos se muestra el interés por desarrollar la idea de la génesis social de la conciencia.

Tal fue la impresión que causó su presentación que Vigotsky fue invitado ese mismo año a formar parte del Instituto de Psicología de Moscú.

Vigotsky "poseía la suficiente formación filosófica como para estar en condiciones de analizar en profundidad dónde se ubicaba la crisis de la Psicología que todos percibían y proporcionar las orientaciones fundamentales para construir una nueva síntesis". (Riviere, 1996: 42).

3.5.3. Vigotsky critica a Kornilov

La oposición contra el mecanicismo de Kornilov

En 1925 criticó la orientación de Kornilov, fundador de la Reactología, que se había desarrollado como un materialismo mecanicista en su intento de desarrollar una Psicología de orientación dialéctica. Se opuso a citar textos filosóficos materialistas para fundamentar a la Psicología, estaba convencido de que en éstos no había ninguna solución mágica para la Psicología. La tarea que se propuso fue desarrollar un conjunto de categorías intermediarias que permitan articular los principios filosóficos dialéctico-materialistas con la ciencia Psicológica.

En Moscú se constituyó la "troika"; así denominaron al grupo constituido por Leóntiev, Luria y Vigotsky, como líder intelectual indiscutible. Vigotsky tuvo como discípulo a Luria a pesar de que este poseía una excelente formación académica y experimental, además de que ocupaba cargos de gran poder como Secretario Científico del Instituto de Psicología y luego como Director del Laboratorio de Psicología de la Academia Krupskaia de Educación Comunista. Vigotsky era "la única persona capaz de proporcionar la dirección metodológica fundamental, de elaborar **una especie de metasistema** (Radzikiovski y Jonskaia, op. cit.) que permitiera desarrollar al máximo las aptitudes y capacidades de sus colaboradores". (Riviere, 1996: 42).

Los principios filosóficos planteados por Marx en torno a la esencia social del hombre fueron desarrollados por los psicólogos soviéticos, entre los cuales destaca Lev Vigotsky, quien explica el origen y desarrollo de los procesos psíquicos superiores en el hombre desde una perspectiva sociocultural. Él, al igual que otros destacados psicólogos como Alexis Leontiev y Alexander Luria, se plantearon la tarea de plasmar en investigaciones psicológicas concretas, la concepción materialista de la naturaleza sociohistórica de la conciencia del hombre y de desarrollar métodos de investigación de las funciones psíquicas superiores acorde a esta concepción del mundo. Por su parte Alexander Luria, ha contribuido al desarrollo de una nueva ciencia, la Neuropsicología, terreno en el cual plantea su teoría de los sistemas funcionales, como alternativa científica frente a las concepciones mecanicistas que localizaban los procesos psíquicos y las capacidades del hombre en zonas específicas del cerebro (localizacionismo). Entendiendo además que lo psíquico es un nivel de desarrollo que alcanza, como propiedad, la materia más altamente desarrollada que es el cerebro del hombre.

La Psicología marxista se contrapone a las concepciones biologicistas en torno al hombre, que sustenta la tesis según la cual el hombre es un ser regido por sus instintos (Psicoanálisis). Se contraponen también a las concepciones conductistas en la medida que éstas explican la conducta del hombre de forma mecánica apelando al modelo E-R, sin considerar la autorregulación consciente que el hombre hace de su actividad. En cuanto a la Psicología Cognitiva, cuestionan la reducción que hacen estos psicólogos al estudiar los procesos mentales en función al modelo de procesamiento de información. Los psicólogos marxistas plantean, más bien, el estudio de la conciencia y la personalidad, como niveles de integración de lo cognitivo, lo afectivo y lo motivacional, en vez de enfocar la actividad psíquica, sólo desde el plano cognitivo, o explicando lo psíquico sólo en analogía con el ordenador.

En la actualidad, la Psicología todavía no ha resuelto el problema de integrar la enorme cantidad de investigaciones y descubrimientos que se han venido realizando a un ritmo vertiginoso en las diversas áreas de su quehacer teórico y aplicativo de manera parcial. La unidad en la diversidad que la Psicología tiene como necesidad y como tarea para un desarrollo más orgánico, sin duda pasa por confrontar sus fundamentos con los resultados de la investigación y por su integración en una concepción científica del hombre y de la sociedad donde éste se hace hombre.

CORRIENTES Y ESCUELAS PSICOLÓGICAS

	Estructuralismo	Funcionalismo	Conductismo	Reflexología	Gestaltismo	Psicoanálisis
Fundador(es)	Wilhelm Wundt	William James	John Watson	Vladimir Bechterev	Max Wertheimer Wolfgang Köhler Kurt Koffka	Sigmund Freud
Objeto de estudio de la Psicología	La conciencia (Análisis de los elementos que la componen: sensación, imágenes y sentimientos).	La función adaptativa de la conciencia.	La conducta	La actividad nerviosa superior	La experiencia total inmediata (Holismo)	El inconsciente
Métodos empleados	La introspección	La extrospección La instrospección	La observación La experimentación	La experimentación	La introspección ingenua	Asociaciones libres Interpretación de los sueños
Aportes	• Inicio de la Psicología como ciencia. • Estudios en sensación, atención, imágenes, procesos afectivos.	• Inicio de la Psicología aplicada. • Antecedente teórico para el Conductismo. • Elaboración de pruebas mentales. • Investigaciones en aprendizaje, emociones, psicología infantil.	• Principios del aprendizaje. • Psicología educativa: tecnología educativa, problemas de aprendizaje. • Terapia centrada en la modificación de conducta.	• Principios del sistema nervioso (excitación - inhibición). • Teoría sobre el aprendizaje: condicionamiento clásico. • Teoría sobre el temperamento	• Principios sobre la percepción. • Investigaciones sobre aprendizaje y pensamiento. • Dinámica de grupo: teoría del campo • Psicoterapia Gestáltica.	• Teoría sobre la personalidad y sus trastornos. • Teoría sobre la sexualidad (origen y desarrollo). • Tratamiento psicoterapéutico de los trastornos de personalidad. • Explicación psicoanalítica de fenómenos sociales
Representantes	Edward Bradford Titchener J. Mckenn Cattel	John Dewey, J. R. Angell, H. A. Carr	Edward C. Tolman, Clark L. Hull, Burrhus Frederic Skinner	Iván Petróvich Pávlov Kornílov	Kurt Lewin, K. Goldstein, F. Perls	Carl Gustav Jung, A. Adler, Otto Rank, Sandor Ferenczi, Ana Freud

El significado de la Revolución Cognitiva
Aportes para un debate

Jerome Bruner

La mente la ciencia cognitiva

Quiero comenzar adoptando como punto de partida la revolución cognitiva. El objetivo de ésta revolución era recuperar "la mente" en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo. Pero lo que voy a contar a continuación no es la típica historia del progreso que avanza siempre hacia adelante; porque al menos en mi opinión actualmente esta revolución se ha desviado hacia problemas que son marginales en relación al impulso que originalmente la desencadenó. De hecho se ha tecnicalizado de tal manera que incluso ha socavado aquel impulso original. Esto no quiere decir que haya fracasado, ni mucho menos, puesto que la ciencia cognitiva se encuentra sin duda entre las acciones más cotizadas de la bolsa académica. Más bien puede que se haya visto desviada por el éxito, un éxito cuyo virtuosismo técnico le ha costado caro. Algunos críticos sostienen incluso, quizá injustamente, que la nueva ciencia cognitiva, la criatura nacida de aquella revolución ha conseguido sus éxitos técnicos al precio de deshumanizar el concepto mismo de la mente que había intentado reinstaurar en la Psicología, y que, de esa forma, ha alejado a buena parte de la Psicología de las otras ciencias humanas y de las humanidades.

¡Por una nueva revolución cognitiva!

(...) Una vez echada una mirada retrospectiva a la revolución, quiero pasar directamente a hacer una exploración preliminar de una nueva revolución cognitiva, que se basa en un enfoque más interpretativo del conocimiento cuyo centro de interés es la "construcción de significados". Este enfoque que ha proliferado los últimos años en la Antropología, Lingüística, Filosofía, teoría literaria, la Psicología y da la impresión de que en cualquier parte a la que miremos hoy en día. Tengo la sospecha que este vigoroso crecimiento es un esfuerzo por recuperar el impulso original de la primera revolución cognitiva.

Para empezar voy a contarles sobre qué creíamos yo y mis amigos que trataba la revolución cognitiva allá a finales de los 50. Creíamos que se trataba de un decidido esfuerzo por instaurar

el significado como el concepto fundamental de la Psicología, no los estímulos y las respuestas ni la conducta abiertamente observable, ni los impulsos biológicos y su transformación, sino el significado. No era una revolución contra el Conductismo animada por el propósito de transformarlo en una versión más adecuada que permitiese proseguir con la Psicología añadiéndole un poco de mentalismo. Tolman ya lo había hecho con escasos resultados, era una revolución mucho más profunda que todo eso. Su meta era descubrir y describir los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo, para luego proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado en que se basaban.

Por una ciencia cognitiva interdisciplinaria

Se centraba en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo sino también a ellos mismos. Su meta era instar a la Psicología a unir fuerzas con sus disciplinas hermanas de las humanidades y de las ciencias sociales, de carácter interpretativo. Ciertamente, bajo la superficie de la ciencia cognitiva, de orientación más computacional, esto es precisamente lo que ha ocurrido, al principio con lentitud y ahora cada vez con más ímpetu. Y así hoy en día encontramos florescientes centros de Psicología cultural, Antropología cognitiva e interpretativa, Lingüística cognitiva y sobre todo, una próspera industria de ámbito mundial que se ocupa, como nunca había sucedido desde los tiempos de Kant, de la Filosofía de la mente y del lenguaje. Probablemente sea signo de los tiempos que las dos personas encargadas de pronunciar la Jerusalén-Harvard Lectures del año académico 1989-1990 fuésemos representantes precisamente de ésta tradición: el profesor Geertz, en el ámbito de la Antropología, y yo mismo, en el de la Psicología.

(...) Lo que pretendíamos no era reformar el Conductismo sino sustituirlo, como dijo algunos años después mi colega G. Miller "colgamos en la puerta nuestro nuevo credo y esperamos a ver qué pasaba. Todo fue muy bien, tan bien, en realidad, que puede que en última instancia hayamos sido víctimas de nuestro propio éxito".

ORELLANA M., Oswaldo. *Desarrollo cognitivo*. Facultad de Educación. UNMSM, 1988.

Lectura 2

El significado histórico de la crisis de la Psicología

¿Qué es lo que tienen en común todos los fenómenos que estudia la Psicología, qué es lo que convierte en hechos psíquicos a los fenómenos más diversos –desde la secreción de la saliva en los perros hasta el placer de la tragedia–, que tienen en común los desvaríos de un loco y los rigurosísimos cálculos de un matemático? La Psicología tradicional responde: lo que tienen en común es que todos ellos son fenómenos psíquicos, que no se desarrollan en el espacio y sólo son accesibles a la percepción del sujeto que los vive. La Reflexología responde: lo que tienen en común es que todos estos fenómenos son hechos de comportamiento, procesos correlativos de actividad, reflejos, actos de respuesta del organismo. Los psicoanalistas dicen: lo que hay de común a todos estos hechos, lo más primario, lo que los une y constituye su base es el inconsciente. Por tanto, estas tres respuestas establecen tres significados distintos de la Psicología general, a la que define como la ciencia (1) de lo psíquico y de sus propiedades, o (2) del comportamiento, o (3) del inconsciente.

De aquí se desprende la importancia de la concepción general para delimitar el objeto de la ciencia. Cualquier hecho, expresado consecutivamente desde la concepción de cada uno de estos tres sistemas, adoptará tres formas totalmente distintas; mejor dicho, tendremos tres hechos distintos. Y a medida que la ciencia avance, a medida que se acumulen los hechos, obtendremos sucesivamente tres generalizaciones distintas, tres clasificaciones distintas, tres sistemas distintos, tres ciencias distintas, que se hallarán tanto más lejos del hecho común que las unía y tanto más lejos unas de otras, cuanto mayor sea el éxito con que se desarrollen. Al poco de su aparición, estas ciencias se verán obligadas a seleccionar distintos hechos y la propia selección de los hechos determinará en lo sucesivo el desarrollo de la ciencia [...].

[...] Actualmente, el Psicoanálisis, el Behaviorismo y la Psicología subjetiva operan no sólo con diferentes conceptos, sino también con diferentes hechos. Hechos tan indudables, tan realísimos, tan comunes a todos, como el complejo de Edipo de los psicoanalistas, sencillamente no existen para otros psicólogos, para muchos se trata de la más loca fantasía. A. W. Stern, que en general adopta una actitud benevolente hacia el Psicoanálisis, las interpretaciones psicoanalíticas, tan habituales en la escuela de Freud y tan indudables para los psicoanalistas como la medición de la temperatura en un hospital, y los hechos cuya existencia afirman, le recuerdan la quiromancia y la astrología del siglo XVI. Para Pávlov, la afirmación de que el perro recordó la alimentación al oír el timbre no es más que una fantasía. Del mismo modo, los introspeccionistas consideran que en los actos de pensamiento no existen los movimientos musculares que afirman los conductistas [...].

[...] Los cuatro conjuntos de ideas a que nos referimos son las del Psicoanálisis, de la Reflexología, de la Psicología de la Gestalt y el personalismo.

Las ideas del Psicoanálisis nacieron de descubrimientos específicos en el campo de la neurosis; se estableció inequívocamente el hecho de que toda una serie de fenómenos psíquicos están determinados por el inconsciente y el hecho de que la sexualidad se oculta en una serie de actividades y bajo formas que con anterioridad no se consideraban eróticas. Paulatinamente, este descubrimiento concreto, respaldado por el éxito de su aplicación terapéutica y con la autoridad que ello le confería (es decir, sancionado por la veracidad de su práctica) se traspasó a una serie de campos adyacentes, como la Psicología de la vida

cotidiana o la Psicología infantil, además de adueñarse de la totalidad de los enfoques teóricos sobre la neurosis. En la confrontación disciplinar, esta idea se impuso sobre las más lejanas ramas de la Psicología; sosteniéndose que con ella se podría estudiar la Psicología del arte o la Psicología de los pueblos. Pero el Psicoanálisis estaba rebasando con ello los límites de la Psicología: la sexualidad se transformaba en el principio metafísico de una serie de ideas matemáticas, el Psicoanálisis se transformaba en ideología, la Psicología se transformaba en metapsicología [...].

[...] Parecido ha sido el camino seguido por la idea del reflejo condicionado. Todos saben que surgió del estudio de la salivación psíquica en los perros. Pero resulta que se extendió también a otros fenómenos y conquistó la Psicología animal. El sistema de Béjterev, por su parte, ha puesto todo su empeño en aproximarse y adherirse a todos los campos de la Psicología para acabar sometiéndolos. Todo sueño, pensamiento, trabajo o creación, resultan ser un reflejo. La Psicología colectiva del arte, la Psicotecnia y la paidología, la psicopatología e incluso la Psicología subjetiva acaban sometidas. Y ahora la Reflexología sólo se codea con principios y leyes universales, con la esencia de la mecánica. Igual que el Psicoanálisis se transforma en metapsicología a través de la Biología, la Reflexología se transforma a través de esta última en ideología energética [...].

[...] La Psicología de la Gestalt surge inicialmente de investigaciones psicológicas concretas sobre los procesos de percepción de la forma y ahí es donde recibe su bautismo práctico: ha superado la prueba de la verdad. Pero al haber nacido en la misma época que el Psicoanálisis y la Reflexología, realiza el mismo camino que ellos con sorprendente uniformidad. Entra en la Psicología animal y resulta que el pensamiento de los monos es también un proceso gestáltico; en el caso de la Psicología del arte y de la Psicología de los pueblos resulta que el concepto prehistórico del mundo y la creación del arte también son Gestalten, la Psicología infantil y la psicopatología también entran a formar parte de la Gestalt, al igual el desarrollo del niño y las enfermedades psíquicas. Transformada finalmente en ideología, la psicología de la Gestalt descubre las Gestalten en la Física y la Química, en la Fisiología y la Biología, y la Gestalt, apergaminada hasta llegar a convertirse en una fórmula lógica, aparece en el fundamento del mundo; al crear el mundo, dijo Dios: "que sea Gestalt" y todo se convirtió en Gestalt. (Max Wertheimer, 1925; Wolfgang Kohler, 1917, 1920; Kurt Koffka, 1925).

El personalismo, por último, surge inicialmente de las investigaciones de la Psicología diferencial. El principio de la personalidad, de tan extraordinario valor para la medición en Psicología o para los enfoques aptitudinales, etc., se expandió en primer lugar a lo ancho de la Psicología para rebasar después sus límites. En el concepto de individualidad, bajo la forma de personalismo crítico, cabía incluir no sólo al hombre, sino también a los animales y a las plantas. Un solo paso más, que ya se ha dado en la historia del Psicoanálisis y de la Reflexología y todo el mundo se convertiría en personalidad. La Filosofía, que había comenzado contraponiendo la individualidad a las cosas, arrebatándola del dominio de éstas, terminó reconociendo que todas las cosas eran individualidades. Resultó que las cosas no existían en absoluto. La cosa es únicamente una parte de la individualidad: da igual la pierna del hombre que la pata de la silla; pero como esta parte consta a su vez de partes, etc., hasta el infinito, resulta que la pierna o la pata vuelve a ser una individualidad respecto a sus partes y una parte tan sólo con relación al conjunto. El sistema solar y las hormigas, el tranviario de Hindenburg, la mesa y la pantera son igualmente individualidades (W. Stern, 1924).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*, Tomo I. pp. 266-273

PREGUNTAS RESUELTAS

1. *Los antecedentes de estudios experimentales en la Psicología los encontramos en*

   A) Descartes.
   B) Platón.
   C) Weber-Fechner.
   D) Wundt.
   E) James.

2. *El Conductismo postula una crítica contra el subjetivismo en el estudio de la conciencia, influenciado por el*

   A) Estructuralismo.
   B) Psicoanálisis.
   C) Cognitivismo.
   D) Reflexología.
   E) Positivismo.

3. *La Gestalt crítica al Estructuralismo por*

   A) el estudio de la conciencia.
   B) atomizar el estudio de la conciencia.
   C) utilizar el método experimental.
   D) utilizar el método instrospectivo.
   E) haber fundado un laboratorio experimental.

4. *Freud al plantear que el hombre tiene instintos recibió la influencia de*

   A) Weber-Fechner.
   B) Descartes.
   C) Wundt.
   D) Darwin.
   E) Platón.

5. *Señale lo correcto en relación al Psicoanálisis.*

   A) Utilizó el método científico.
   B) Estudió la actividad consciente.
   C) Le interesa la actividad nerviosa superior.
   D) Estudio interpretativo de los sueños.
   E) Se interesa por los procesos cognitivos.

6. *Plantea que el sujeto aprende según las consecuencias que se deriven de su conducta.*

   A) Watson B) Pávlov
   C) Skinner
   D) Freud E) Köhler

7. *Representante del Neoconductismo que plantea la existencia de elementos mediadores entre el estímulo y la respuesta.*

   A) Skinner B) James
   C) Pávlov
   D) Hull E) Watson

8. *El estudio del desarrollo del pensamiento y la inteligencia es básicamente realizado por*

   A) el Psicoanálisis.
   B) el Neoconductismo.
   C) la Gestalt.
   D) el Conductismo.
   E) el Cognitivismo.

9. *El Neo-psicoanálisis enfatiza el factor*

A) *sexual.*
B) *social.*
C) *cognitivo.*
D) *perceptual.*
E) *adaptativo.*

10. *La Psicología humanista hace una crítica al*

A) *Conductismo y Cognitivismo.*
B) *Psicoanálisis y Funcionalismo.*
C) *Estructuralismo y Gestalt.*
D) *Conductismo y Psicoanálisis.*
E) *Funcionalismo y Reflexología.*

RESOLUCIÓN

1. *Recuerda que en el capítulo de sensaciones explicábamos la teoría de los umbrales o límites de la sensación. En ella fundamentábamos que ciertas magnitudes de energía no provocaban ninguna sensación por estar debajo del umbral, otras, en cambio, provocaban sensaciones mínimas o máximas. Los pioneros en la investigación experimental de las sensaciones fueron dos psicofísicos: Weber y Fechner. Dichas investigaciones sirvieron c antecedente a la investigación experimental en Psicología.*

Clave C

2. *El Positivismo es una corriente filosófica que plantea que el conocimiento científico para ser objetivo debe basarse en la descripción de hechos observables y evitar especular sobre entes metafísicos (es decir, aquellos que no son susceptibles de observación por ser de naturaleza no física: la conciencia, los valores, etc.). En caso del Conductismo rechazar la "Metafísica" equivale a rechazar la conciencia y los procesos psíquicos como objeto de estudio científico. Ante ese "subjetivismo" se plantea el estudio objetivo de la conducta.*

Clave E

3. *Recordemos que el Estructuralismo propone estudiar la estructura de la conciencia a través del análisis de sus elementos más simples: sensaciones, imágenes, sentimientos. La Gestalt, en cambio, plantea que "El todo es más que la suma de las partes", en consecuencia no se podrá conocer nunca la naturaleza de la percepción a través del estudio de sensaciones aisladas.*

Clave B

4. *En la teoría psicoanalítica, Freud afirma que el hombre nace con instintos.*
Es por ello que suele calificarse al Psicoanálisis freudiano como una teoría biologicista, con una concepción naturalista del hombre, concepción que aplica erróneamente la teoría de la evolución de Darwin, desconsiderando la esencia social del hombre.

Clave D

5. *Para Freud, la parte más importante de la actividad psíquica humana es el inconsciente. Por su propia naturaleza, sólo podemos conocer al inconsciente a través de sus manifestaciones. Una de las más importantes manifestaciones del inconsciente son los sueños. Ahora bien, las imágenes de los sueños son materia prima para la labor del analista, son como significantes a los cuales hay que interpretar para descubrir el significado real oculto tras esa danza de imágenes aparentemente sin sentido.*

Clave D

6. *En la evolución del Conductismo, el modelo de condicionamiento clásico de Pávlov, usado por Watson, es reemplazado por el modelo de condicionamiento operante propuesto por Skinner. A su vez Skinner desarrolló su propuesta considerando los aportes de Thorndike (sobre todo la ley del efecto, según la cual un organismo aprende en función a los efectos de la conducta, es decir, si esta conducta resulta exitosa o no). Según Skinner, el organismo (humano o animal) aprende en función de las consecuencias de conducta (básicamente en función a premios y castigos).*

Clave B

7. *Frente al planteamiento positivista de Watson y Skinner de la Psicología respecto a omitir el estudio de "eventos privados", "epifenómenos" o "entes metafísicos", Hull propone el concepto "variables mediadoras" para referirse a los procesos mediadores que ocurren al interior del organismo, entre un estímulo y una respuesta. Los planteamientos de Hull y luego Tolman servirán de puntos de partida de la "primera revolución cognitiva" y su metáfora computacional de procesamiento de la información.*

Clave D

8. *Jean Piaget, connotado psicólogo suizo, es el creador de la Psicología genética. En esta teoría (conocida también con el nombre de teoría operatoria de la inteligencia), Piaget realiza una extensa explicación (con abundantes datos empíricos) del proceso de desarrollo de la inteligencia por estadios. Al igual que él, otros psicólogos –entre los que cabe destacar el aporte de Jerome Brunner– son considerados representantes de la corriente cognitivista, corriente caracterizada por el énfasis en la investigación de procesos cognitivos (percepción, memoria, pensamiento, lenguaje, etc.).*

Clave E

9. *El Neopsicoanálisis, sobre todo el llamado Neopsicoanálisis culturalista, cuyo máximo representante es Erich Fromm, a diferencia de los planteamientos iniciales de Freud, enfatiza en el factor social en tanto determinante del comportamiento, la personalidad y el inconsciente. En* ***Psicoanálisis de la sociedad contemporánea****, Fromm desarrolla el concepto "carácter social", "sociedades enfermas", entre otros, que ponen de relevancia el papel de la cultura en la dinámica del individuo.*

Clave B

10. *La Psicología humanista coloca a la persona como centro de su preocupación teórica y práctica. El problema del sentido de la vida, la necesidad de autorrealización del hombre, el análisis de las motivaciones intrínsecas al individuo son algunos de sus temas más importantes de reflexión. De ahí justamente la crítica al Psicoanálisis, en tanto que este planteamiento enfoca al hombre como un ser determinado por su instinto o su pasado. En cambio, la crítica al Conductismo radica en su concepción mecanicista del hombre, entendiendo a éste como una máquina respondiente u operante, pero siempre determinada por el ambiente.*

Clave D

PREGUNTAS PROPUESTAS

1. *Las causas del comportamiento no están en lo que uno piensa, sino en los estímulos del ambiente. ¿Qué escuela plantearía lo anterior?*

   A) Conductista
   B) Funcionalista
   C) Psicoanalista
   D) Estructuralista
   E) Gestáltica

2. *La siguiente expresión:*
   "Los procesos mentales son los agentes que permiten la adaptación del hombre al medio".
   Es una postura sostenida por

   A) el Estructuralismo.
   B) el Conductismo.
   C) el Funcionalismo.
   D) el Psicoanálisis.
   E) la Gestalt.

3. *Es un representante de la Psicología conductista.*

   A) Skinner
   B) Pávlov
   C) Brunner
   D) Rogers
   E) Fromm

4. *El Conductismo surgió del Funcionalismo, pero se diferencia de aquél por*

   A) el objeto de estudio del que debería ocuparse la Psicología.
   B) el uso de la extrospección.
   C) la importancia que da a la Psicología aplicada.
   D) el dar crédito al método experimental.
   E) el estudiar atomísticamente la conciencia.

5. *"El todo es más que la suma de sus partes" es un postulado teórico de la escuela psicológica:*

   A) Conductista
   B) Psicoanalítica
   C) Gestalt
   D) Reflexología
   E) Funcionalista

6. *Escuela psicológica que sostiene como causa del comportamiento a los estímulos del ambiente.*

   A) Reflexología
   B) Gestalt
   C) Psicoanálisis
   D) Conductismo
   E) Estructuralismo

7. *La Psicología debe estudiar aquello que es observable y medible, dejando de lado el subjetivismo de la conciencia. Es una tesis a favor del*

   A) Psicoanálisis.
   B) Funcionalismo.
   C) Estructuralismo.
   D) Conductismo.
   E) Gestalt.

8. *La escuela psicológica conductual en su formación teórica, demuestra una influencia del*

   A) Irracionalismo.
   B) Positivismo.
   C) Psicoanálisis.
   D) Estructuralismo.
   E) Asociacionismo.

9. *La actividad consciente tiene la utilidad de permitir nuestra ....., según el Funcionalismo.*

A) conducta
B) estructura
C) Gestalt
D) actividad nerviosa superior
E) adaptación

10. *Los principios de la percepción fueron descubiertos por un grupo de psicólogos alemanes, que formaron una corriente psicológica denominada*

A) Reflexología.
B) Gestalt.
C) Psicoanalista.
D) Funcionalismo.
E) Estructuralismo.

11. *Una escuela psicológica plantea que para conocer la conciencia es necesario hacer un control de las variables, preguntarle al sujeto cómo se representa los estímulos que se le ha presentado. Esta escuela sería el*

A) Conductismo.
B) Gestaltismo.
C) Estructuralismo.
D) Psicoanálisis.
E) Funcionalismo.

12. *La exigencia de objetividad en cuanto al objeto de estudio de la Psicología, fue realizada por*

A) el Estructuralismo de Wundt.
B) el Funcionalismo de James.
C) la Gestalt.
D) la Reflexología.
E) el Conductismo.

13. *No interesa estudiar los componentes para conocer el todo sino conocer éste como tal. ¿Qué escuela asumiría la anterior metodología de estudio para conocer la conciencia?*

A) Conductismo
B) Funcionalismo
C) Gestaltismo
D) Reflexología
E) Psicoanálisis

14. *Señale el enunciado que exprese un tema de investigación conductista.*

A) El control y manipulación de variables intervinientes.
B) Establecer las leyes de los procesos mediadores.
C) Establecer las bases biológicas del psiquismo.
D) Proponer una teoría en la relación enseñanza-aprendizaje.
E) Describir la dinámica del inconsciente.

15. *Corriente contemporánea que pretende que los seres humanos alcancen su autorrealización personal.*

A) Conductismo
B) Humanismo
C) Psicoanálisis
D) Gestalt
E) Estructuralismo

16. *Admitir que los parámetros experimentales son aplicables, por ejemplo, en el estudio de las sensaciones, se inicia con*

A) el Behaviorismo.
B) la Reflexología.
C) el Estructuralismo.
D) la Gestalt.
E) el Funcionalismo.

17. *El estudio de las leyes de la actividad nerviosa superior, que permitió el desarrollo de una concepción materialista - científica del cerebro y la actividad psíquica, fue desarrollado por*

A) el Estructuralismo.
B) el Funcionalismo.
C) la Reflexología.
D) el Psicoanálisis.
E) la Gestalt.

18. *Corriente que se opone a que la Psicología estudie la conciencia por considerarla una entidad subjetiva.*

A) Estructuralismo
B) Funcionalismo
C) Psicoanálisis
D) Gestalt
E) Conductismo

19. *La siguiente expresión:*
"Sólo se puede hacer ciencia de aquello que se puede observar, registrar y manipular".
Es una postura sostenida por

A) el Funcionalismo.
B) la Gestalt.
C) la Reflexología.
D) el Behaviorismo.
E) el Psicoanálisis.

20. *La afirmación: "Nuestras aptitudes intelectuales permiten la adaptación progresiva al medio ambiente", tiene como base al*

A) Estructuralismo.
B) Behaviorismo.
C) Gestaltismo.
D) Funcionalismo.
E) Psicoanálisis.

Apéndice

- ***Claves***
- ***Glosario***
- ***Bibliografía***

El hombre puede no sólo percibir las cosas, sino que puede reflexionar, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas, a veces es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata.

Si le damos a un sujeto las dos premisas de un silogismo: "En todos los centros regionales hay sucursales de correos" y "X es un centro regional", él podrá fácilmente sacar la conclusión de que en el lugar X hay una sucursal de correos, aunque no haya estado nunca en ese centro regional ni haya oído nunca nada sobre él.

En consecuencia, el hombre no sólo puede captar las cosas más profundamente de lo que le permite la percepción sensible inmediata sino que tiene la posibilidad de sacar conclusiones, no sobre la base de la experiencia inmediata, sino sobre la base del razonamiento.

Alexander Románovich Luria.
Conciencia y lenguaje.

CLAVES

UNIDAD 1

1	B	5	C	9	D	13	B	17	C
2	E	6	B	10	B	14	A	18	A
3	C	7	A	11	A	15	D	19	A
4	E	8	A	12	D	16	E	20	C

UNIDAD 2

1	D	5	B	9	B	13	E	17	C
2	C	6	D	10	D	14	A	18	B
3	C	7	C	11	C	15	B	19	A
4	D	8	B	12	B	16	C	20	C

UNIDAD 3

1	B	5	D	9	C	13	B	17	D
2	B	6	E	10	C	14	A	18	C
3	B	7	C	11	D	15	B	19	C
4	E	8	D	12	D	16	D	20	B

UNIDAD 4

1	C	5	E	9	C	13	B	17	E
2	D	6	B	10	D	14	E	18	C
3	C	7	C	11	B	15	C	19	A
4	C	8	D	12	B	16	C	20	C

UNIDAD 5

1	D	5	D	9	D	13	B	17	A
2	D	6	E	10	B	14	C	18	C
3	D	7	E	11	A	15	B	19	C
4	D	8	E	12	D	16	A	20	B

UNIDAD 6

1	D	5	B	9	C	13	C	17	C
2	C	6	B	10	B	14	B	18	D
3	E	7	B	11	D	15	B	19	B
4	A	8	C	12	B	16	D	20	D

UNIDAD 7

1	B	5	B	9	E	13	D	17	A
2	D	6	D	10	C	14	E	18	D
3	C	7	D	11	E	15	D	19	B
4	D	8	B	12	A	16	C	20	C

UNIDAD 8

1	C	5	D	9	A	13	C	17	C
2	B	6	D	10	E	14	C	18	E
3	D	7	E	11	E	15	A	19	D
4	A	8	E	12	C	16	E	20	B

CLAVES

UNIDAD 9

1	D	5	A	9	D	13	C	17	C
2	C	6	C	10	C	14	A	18	D
3	D	7	B	11	E	15	E	19	C
4	D	8	B	12	D	16	B	20	C

UNIDAD 10

1	C	5	A	9	A	13	A	17	B
2	E	6	D	10	D	14	C	18	D
3	B	7	A	11	A	15	B	19	D
4	C	8	D	12	C	16	B	20	C

UNIDAD 11

1	D	5	B	9	B	13	D	17	B
2	E	6	C	10	D	14	D	18	E
3	D	7	A	11	C	15	A	19	A
4	D	8	D	12	C	16	C	20	A

UNIDAD 12

1	C	5	B	9	C	13	C	17	B
2	B	6	E	10	B	14	A	18	D
3	A	7	D	11	A	15	E	19	B
4	D	8	C	12	B	16	D	20	A

UNIDAD 13

1	A	5	C	9	E	13	C	17	C
2	C	6	D	10	B	14	D	18	E
3	A	7	D	11	C	15	B	19	D
4	A	8	B	12	E	16	C	20	D

A

ABREACCIÓN: Descarga o liberación de la tensión emocional asociada a una idea, conflicto o recuerdo desagradable reprimido. Se logra recordando la experiencia emocional penosa.

ABULIA: Falta de fuerza de voluntad con incapacidad para tener iniciativa propia.

ABURRIMIENTO: Estado afectivo de insatisfacción dentro de un período de existencia en el que se percibe sin sentido toda actividad.

ACROFOBIA: Miedo aprendido a lugares altos.

ACTIVIDAD NERVIOSA SUPERIOR: Término propuesto por Iván Pávlov, para referirse a la actividad de la corteza cerebral del hombre y los animales.

ADAPTACIÓN SOCIAL: Estado en que el sujeto establece una relación de equilibrio y carece de conflictos con su ambiente social.

AFASIA: Alteración de la comprensión o transmisión de ideas mediante el lenguaje en cualquiera de sus formas (lectura, escritura o habla).

AGRESIVIDAD: Estado emocional que se expresa con el impulso de dañar a otra persona, animal u objeto.

AJUSTE: Cualquier esfuerzo orientado a afrontar la tensión.

ALEXITIMIA: Incapacidad para describir los afectos a través del lenguaje verbal y para elaborar fantasías.

ALIENACIÓN: Falta de reconocimiento de situaciones familiares y personas que aparecen como extrañas y nunca vistas. Falta o pérdida de los elementos que componen la identidad personal y social, asumiendo otras que no corresponden a su ser social.

ALFA, ONDAS: Ondas del cerebro registradas por el electroencefalograma; altas y lentas, aparecen cuando el sujeto está en reposo, con los ojos cerrados, pero sin estar dormido.

ALGORITMO: Procedimiento gradual para la solución de problemas que garantizan una solución correcta.

ALOGIA: Empobrecimiento del pensamiento que se infiere de la observación del lenguaje y la conducta verbal.

ANDROPAUSIA: Cese o disminución de la capacidad sexual en el hombre.

ANGUSTIA: Estado de gran activación emocional de miedo o aprehensión ante un peligro irreal y desconocido.

ANOREXIA: Negatividad del sujeto a comer, conllevando a una alarmante pérdida de peso. Suele aparecer en mujeres jóvenes solteras, entre la pubertad y la adolescencia.

ANSIOLÍTICO: Fármaco que hace disminuir o desaparecer la ansiedad.

ANTROPOMORFISMO: Tendencia a atribuir características humanas a los objetos, plantas o animales.

APATÍA: Estado del comportamiento afectivo por el cual el sujeto permanece indiferente y con incapacidad para reaccionar ante situaciones que suscitan emoción.

ARQUETIPO: Según Jung, imagen o impresión innata que toda persona tiene en común, reside en la mentalidad inconsciente colectiva.

ASOCIACIÓN LIBRE: Técnica psicoanalítica para explorar la vida psíquica inconsciente a través de la expresión verbal de un sujeto.

ASTENIA: Ausencia de energía, debilidad orgánica.

AUTISMO: Trastorno mental que afecta cualitativamente la interacción social; el sujeto se aisla del entorno, encerrándose en sí mismo concediendo una atención, cada vez menor, a la realidad que lo rodea.

AUTOESTIMA: Sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.

AUTOMATISMO: Asociación entre la conducta y la conciencia. Conjunto de conductas involuntarias, producto del hábito o la asociación refleja.

AUTORREALIZACIÓN: Tendencia a desarrollar al máximo los propios talentos y potenciales, que contribuyen a obtener un sentimiento de satisfacción hacia uno mismo.

B

BALBUCEO: Lenguaje caracterizado por habla vacilante y confusa.

BIOTIPO: Tipo de personalidad caracterizado por la constancia de ciertos caracteres físicos, constitucionales y psicológicos.

BULIMIA: Actividad anormalmente extensa e irrefrenable de ingerir alimentos.

C

CAPACIDAD: Posibilidad de desarrollar una actividad o concluir algo. Referida a funciones motrices y al proceso de pensamiento.

CATALEPSIA: Trastorno neurológico que impide la capacidad de modificar voluntariamente el tono muscular.

CATAPLEJIA: Episodios de pérdida súbita del tono muscular asociados con emociones intensas como la risa, cólera, miedo.

CATARSIS: Liberación completa o parcial de los conflictos graves y persistentes o de un estado de ansiedad.

CATATONIA: Pérdida de la iniciativa motriz, tensión muscular o presencia de fenómenos paracinéticos (amaneramiento, estereotipia) con un estado mental negativo y de estupor.

CENSURA: Fuerza que actúa conforme a las exigencias morales y que suprime o deforma elementos inaceptables del contenido latente del sueño con el objeto de hacerlos irreconocibles o hacerlos olvidar.

CICLOTIMIA: Anomalía psíquica, caracterizada por la alternancia de períodos de excitación, con euforia y períodos de depresión melancólica e inestabilidad motriz.

CLASE SOCIAL: Conjunto de individuos que son parte de una sociedad y que tienen, en común, el lugar que ocupan en el proceso productivo y otras características sociales (educación, ocupación, necesidades, aspiraciones, etc.).

CLIMATERIO: Conjunto de fenómenos hormonales, circulatorios, óseos y psíquicos que acompañan a la menopausia.

COITO: Unión sexual de un hombre y una mujer, en la cual el pene se introduce en la vagina.

CÓLERA: Emoción ante una situación de frustración y que provoca un impulso de agresión.

COMA: Estado mórbido caracterizado por el adormecimiento profundo con pérdida total o parcial del conocimiento y la movilidad, conservando funciones circulatorias y respiratorias.

COMPLEJO: Grupo de ideas asociadas con fuertes cargas emotivas, reprimidas que se encuentran en conflicto con otro grupo de ideas aceptadas conscientemente.

COMPLEJO DE CASTRACIÓN: Terror consciente en el niño, al corte del pene y en la niña, a la ausencia de éste, que resulta de amenazas de los padres y del miedo inconsciente y permanente que aparece cuando descubre la diferencia de los sexos.

COMPLEJO DE EDIPO: En la fase fálica, el niño se identifica a sí mismo como un ser sexual, y dirige sus deseos amorosos hacia el progenitor de sexo contrario, estableciendo con él una conflictiva relación de celos, miedo y sentimientos de culpa.

COMPLEJO DE ELEKTRA: Equivalente en la niña al complejo de Edipo.

COMPLEJO DE INFERIORIDAD: El sujeto se siente constantemente inferior a los demás, aunque no exista causa racional que justifique dicho sentimiento.

COMPORTAMIENTO: Cualquier acción, reacción o actividad que el sujeto manifiesta frente al ambiente.

COMPULSIÓN: Repetición innecesaria de actos, totalmente involuntarios y no conscientes.

CONATIVO: Referido al conjunto de procesos psíquicos que desembocan en la acción (la motivación, la voluntad).

CONCIENCIA SOCIAL: Referidos al sistema de concepciones políticas, científicas, religiosas, estéticas, morales que permiten explicar, legitimar o contradecir un orden socio-económico en un momento histórico determinado.

CONDICIONAMIENTO: Proceso por el cual una respuesta es desencadenada por un estímulo, objeto o situación que no corresponde al estímulo, objeto o situación natural que debe provocar la respuesta.

CONFLICTO: Oposición entre impulsos o deseos contradictorios, que producen tensión emotiva desagradable.

CONGÉNITO: Características de la organización del individuo, tal cual es, en el momento de su nacimiento.

CRETINISMO: Estado del organismo caracterizado por una ausencia relativa de las facultades intelectuales.

CUADRIPLEJIA: Parálisis de los cuatro miembros.

CURIOSIDAD: Deseo de saber, interés que no se considera justificado hacia objetos y hechos.

D

DELUSIÓN: Idea falsa fija que se resiste a ser modificada.

DEMENCIA: Disminución irreversible de las facultades intelectuales.

DESORIENTACIÓN: Confusión acerca del tiempo (temporal), lugar (espacio) o persona.

DETERIORO MENTAL: Pérdida de algunas de las capacidades intelectuales de la persona.

DISARTRIA: Articulación imperfecta del habla debido a alteraciones del control muscular.

DISLEXIA: Dificultad para identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos.

DISONANCIA COGNITIVA: Cuando existen dos ideas conscientes en el individuo, pero son antagónicas entre sí.

DISPAREUNIA: Coito doloroso.

DISTRACCIÓN: Cuando la concentración de la atención es perturbada por estímulos poco relevantes. Puede estar condicionada por factores afectivos que dificultan o vuelven imposible la concentración de la atención; ello lo distingue de la abstracción.

DUALISMO: Concepción en que la mente y el cuerpo (materia) son dos entidades distintas.

E

ECOLALIA: Repetición patológica, aparentemente sin sentido, de una palabra o frase acabada de emitir por otra persona.

ECOPRAXIA: Repetición, por imitación, de los movimientos de otra persona. La acción no es voluntaria y tiene un carácter semiautomático e incontrolable.

EFECTO, LEY DEL: Principio por el cual se adquieren sólo las respuestas inmediatamente seguidas de un refuerzo.

EGOCENTRISMO: Desde el punto de vista afectivo, exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales. Es frecuente en los niños y adolescentes así como en adultos inmaduros.

EGOCENTRISMO COGNITIVO: Característica psicológica del infante, estudiada principalmente por Piaget, en la que no se logra establecer una diferenciación entre el yo y el no-yo.

EGOÍSMO: Afecto excesivo de alguien para consigo mismo, anteponiendo su propia conveniencia a la de los demás.

EMPATÍA: Estado mental en que el sujeto se identifica con otro grupo o persona, compartiendo el mismo estado de ánimo.

ENANISMO: Detención del desarrollo del cuerpo, asociado con el cretinismo, y, generalmente, con los órganos genitales.

ENURESIS: Emisión involuntaria e inconsciente de la orina.

ERÓGENA, ZONA: Parte del cuerpo particularmente sensible a la excitación sexual.

EROTISMO: Excitación sexual, también se emplea el término con el sentido de exaltación sexual.

ESPACIO VITAL: Espacio físico y psíquico que todo ser vivo precisa para su normal desarrollo.

ESQUEMA CORPORAL: Consciencia global del propio cuerpo.

ESQUIZOFRENIA: Grave enfermedad mental, caracterizada por la escisión de la personalidad y por una ruptura de los mecanismos psíquicos normales, lo que provoca una conducta incomprensible y una pérdida del contacto con la realidad.

ESTEREOTIPIA: Movimiento reiterativo, no dirigido, que se realiza de forma constante (por ejemplo frotar, rascar, tocar y dar palmadas en varias partes del cuerpo).

ESTRÉS: Cualquier exigencia que produzca un estado de tensión en el individuo y que pida un cambio o adaptación por parte del mismo.

ESTUPOR: Estado en el que no se responde a la estimulación y se acompaña de inmovilidad y mimetismo.

EUFORIA: Estado de excitación psíquica que se acompaña de un alto tono afectivo.

F

FAMILIAR, TERAPIA: Método psicoterapéutico para el tratamiento de familias a nivel de sus relaciones objetivas.

FANTASÍA: Libre actividad del pensamiento por la cual premisas y conclusión pueden ignorar la realidad acompañadas de imágenes mentales inventadas en forma satisfactoria sustituyendo lo real.

FETICHISMO: Trastorno psicosexual consistente en conseguir la excitación sexual a través de un objeto.

FIJACIÓN: Vinculación de la libido a determinados objetos propios de uno de sus estados evolutivos.

FILOGENIA: Desarrollo de la especie, se opone a ontogenia.

FOBIA: Miedo irracional y persistente hacia una persona, objeto, situación o actividad específica (estímulo fóbico), ello conduce a evitarlo o afrontarlo con temor.

FRENOLOGÍA: Hipótesis histórica que consideraba al cerebro como una agregación de órganos, correspondiendo a cada uno de ellos diversas facultades intelectivas o emocionales.

FRUSTRACIÓN: Situación en la que se encuentra el sujeto cuando encuentra un obstáculo que no le permite satisfacer un deseo o alcanzar una meta.

FUGA DE IDEAS: Un flujo, casi continuo, de habla acelerada, con cambios temáticos bruscos que, habitualmente, se basan en asociaciones comprensibles, estímulos que distraen la atención o juegos de palabras. Cuando se agrava, el habla puede ser incoherente y desorganizado.

FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES: Término utilizado por Vigotsky para designar aquellos procesos psíquicos que surgen en la ontogenia como consecuencia del desarrollo cultural del hombre y que no son, simplemente, función del tejido nervioso (pensamiento verbal, memoria lógica, atención voluntaria). Son producto de la actividad instrumental (como el empleo de signos) y de procesos de interiorización.

G

GÉNERO: Características influidas socialmente en virtud de las cuales la gente define al varón y la mujer.

GRUPO, TERAPIA DE: Tratamiento contemporáneo de numerosos pacientes (6 a 12) a cargo de uno o más psicoterapeutas.

H

HABILIDAD: Capacidad de actuar que se desarrolla gracias al aprendizaje, la práctica y la experiencia.

HÁBITO: Tendencia a actuar, de manera mecánica, en donde el sujeto ejecuta, de forma automática, ciertas conductas.

HETEROSEXUAL: Individuo atraído sexualmente por personas del sexo contrario.

HEURÍSTICA: Que sirve o lleva al descubrimiento de algo. Los métodos de investigación que aun siendo imperfectos pueden servir de guía para ulteriores descubrimientos.

HIPNOSIS: Estado de alteración de la conciencia inducido en un sujeto cooperante. Se caracteriza por una estrechez del foco de atención y aumento de la sugestionabilidad.

HOMEOSTASIS: Término que designa la regulación del equilibrio del medio interno y, en general, de toda la actividad del organismo.

HOMOSEXUAL: Sujeto cuya afectividad y deseos eróticos se dirigen hacia individuos de su propio sexo.

I

IDEACIÓN PARANOIDE: Ideación que implica la creencia o sospecha de estar siendo atormentado, perseguido o tratado injustamente, pero de proporciones inferiores a las de una idea delirante.

IDEA DELIRANTE: Falsa creencia basada en una inferencia incorrecta relativa a la realidad externa que es firmemente sostenida.

IDENTIDAD: Concepto claro y nítido de uno mismo.

IDENTIDAD PERSONAL: Persistencia de un individuo como unidad viviente distinta y diversa de las demás a través de las modificaciones que se producen en el curso de la vida.

IDENTIDAD SEXUAL: Convicción interna de una persona acerca de sentirse varón o mujer.

IDENTIFICACIÓN: Mecanismo psíquico inconsciente que induce a un sujeto a comportarse, pensar y sentir como otro que actúa como su modelo.

IDIOCIA: Grave forma de insuficiencia mental, congénita o adquirida, tras una lesión cerebral en la primera infancia.

IMAGEN: Representación mental de un objeto, persona o acontecimiento.

IMBECILIDAD: Forma de insuficiencia mental, menos grave que la idiocia, pero que impide vivir de un modo autónomo.

IMITACIÓN: Adquisición voluntaria de una conducta observada en otras personas.

IMPRONTA: Mecanismo de adquisición en épocas muy tempranas de hábitos y conductas que permanecen de forma estable. Estudiado por Lorenz en la conducta animal.

IMPULSO: Tendencia a actuar sin una deliberación previa. Fenómeno contrario a un acto de voluntad.

INCOHERENCIA: Lenguaje o pensamiento que resulta esencialmente incomprensible a los demás, porque las palabras o las frases se unen sin una conexión lógica o significativa.

INCONSCIENCIA: Estado en el que la capacidad cognitiva y la conducta consciente están anuladas.

INCONSCIENTE: Instancia profunda de la personalidad de la que el sujeto no es directamente consciente. Sus contenidos son de naturaleza pulsional (pulsión).

INCONSCIENTE COLECTIVO: (Jung) Conjunto de ideas e imágenes que pertenecen a toda la humanidad y que son fruto de los recuerdos acumulados tras las experiencias de innumerables generaciones.

INFORMACIÓN: En forma general, se la concibe como la actividad ordenada de una estructura material (célula, tejido, órgano, animal, hombre, sociedad) que es la base o modelo de desarrollo de los sistemas vivos.

INFORMACIÓN SOCIAL: Es la actividad que organiza la materia a nivel de la sociedad humana, y que es interiorizada a nivel individual permitiendo estructurar el psiquismo humano.

INHIBICIÓN: Carencia o disminución de determinados tipos de conducta, incluyendo los de agresividad.

INTERACCIÓN SOCIAL: Influjo recíproco de los individuos pertenecientes a un grupo. Mecanismo que, a través de la relación interpersonal, permite la interiorización de la cultura y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

INTERIORIZACIÓN: Concepto usado por Vigotsky para referirse a como lo interpersonal se torna intrapersonal y permite el desarrollo de funciones psíquicas.

INTERNALIZACIÓN: Interiorización.

INTIMIDAD: (Erikson) capacidad de formar relaciones afectuosas estrechas.

INTUICIÓN: Conocimiento directo caracterizado por la inmediatez y la contemporaneidad.

J

JUEGO: Conducta con aspectos muy numerosos y diversos que sigue una trama de tipo fantástico y que corresponde a una necesidad psicológica de carácter hedónico.

L

LABILIDAD: Estado afectivo caracterizado por una alteración del control consciente de las reacciones emotivas.

LATENTE, CONTENIDO: La parte oculta de un sueño, una fantasía, de los pensamientos y las emociones. Se expresa de forma enmascarada en el contenido manifiesto.

LENGUAJE CORPORAL: Forma de comunicación no verbal efectuada a través de gestos, movimientos.

LENGUAJE INTERIOR: Lenguaje en el cual los signos solamente son pensados o imaginados.

LESBIANISMO: Tribadismo. Orientación sexual en la mujer, que se traduce por la búsqueda de la satisfacción de ese impulso con un individuo del mismo sexo.

LIBIDO: Según Freud, forma de la energía vital que dirige y origina las manifestaciones del impulso sexual.

LOCALIZACIONISMO: Concepto usado por neurólogos o neuropsicólogos que critican aquellas teorías (por ejemplo, la frenología) sobre el funcionamiento cerebral que proponen que los diversos procesos psíquicos humanos se encuentran localizados en zonas específicas del cerebro.

M

MANÍA: Alteración afectiva que se caracteriza por una hiperactividad psíquica y un fondo de alegría, euforia y comportamiento frenético, sin motivo alguno.

MASOQUISMO: Trastorno psicosexual en el que la excitación sexual se consigue a través del dolor físico o la humillación infringida y/o solicitada por un miembro de la pareja a otro.

MASTURBACIÓN: Autoexcitación de las zonas erógenas, hasta el clímax.

MECANISMO DE DEFENSA: Proceso psíquico del yo que, automáticamente, protege al individuo de la ansiedad y de la conciencia de amenaza interna (ello, super yo) o externa (medio).

MEDIATO: Que se realiza con la ayuda de un intermediario. Según Vigotsky, la relación del hombre con el mundo está mediatizada por el lenguaje y otras herramientas culturales.

MEDITACIÓN: Proceso mental a través del cual el sujeto alcanza su "yo más profundo".

MEGALOMANÍA: Sentimiento de potencia y superioridad que no tiene fundamento real.

MENARQUÍA: Aparición de la primera menstruación.

MENOPAUSIA: Cese de la menstruación.

MODELAMIENTO: Proceso en virtud del cual se observa e imita una forma de conducta.

MONOGAMIA: Relaciones sexuales duraderas entre dos individuos.

MUTISMO: Incapacidad para hablar sin ninguna causa orgánica.

N

NARCICISMO: Mecanismo de defensa caracterizado por una preocupación excesiva hacia la propia persona.

NARCOLEPSIA: Tendencia irresistible al sueño.

NARCÓTICO: Sustancia química que provoca la aparición del sueño.

NEURASTENIA: Conjunto de alteraciones de la excitabilidad del sistema nervioso, caracterizado por el aumento de la fatigabilidad, con sensación de agotamiento somático y psíquico.

NIDO VACÍO: Sensación de vacío afectivo que experimentan los padres cuando los hijos se independizan, abandonando el hogar paterno.

O

OBSESIÓN: Irrupción en el pensamiento de una idea, un afecto o una tendencia, que aparece en el enfermo en desacuerdo con su pensamiento consciente, pero que persiste a pesar de todos los esfuerzos que hace el sujeto para deshacerse de él.

ODIO: Afecto reactivo frente a una persona o vivencia que hiere, amenaza o frustra.

ONICOFAGIA: Hábito de morderse las uñas.

ONÍRICO: Relativo al mundo de los sueños.

ONTOGENIA: Desarrollo del individuo, en oposición a filogenia, que es el desarrollo de la especie.

ORGANISMO: Cualquier entidad viviente.

ORGASMO: Es el punto culminante del placer.

ONANISMO: Equivocadamente se le utiliza como sinónimo de masturbación. Práctica del coito interrumpido.

P

PÁNICO: Episodio agudo de los estados de ansiedad, caracterizado por un miedo intenso e irracional.

PENSAMIENTO PARALELO: Término propuesto por Edward de Bono que, en oposición al pensamiento tradicional que emplea definiciones y categorías delimitadas, se caracteriza por la creación, la flexibilidad, la lógica fluída y la cooperación en vez del enfrentamiento de contrarios.

PERFIL: Representación gráfica de los resultados de un test o baterías de test.

PLACEBO: Sustancia o tratamiento sin ningún efecto físico pero que proporciona alivio al paciente por un fenómeno de sugestión.

PREJUICIO: Actitud negativa sobregeneralizadora, definida también como un "juicio previo".

PROCESOS PSÍQUICOS SUPERIORES: Funciones psíquicas superiores.

PSICÓGENO: Referido a manifestaciones en general patológicas, cuyo origen no reside en una lesión orgánica sino en un trastorno psicológico.

PSIQUISMO HUMANO: Interiorización de la realidad natural y esencialmente, de la existencia social que realiza la actividad nerviosa al actuar en el sujeto la realidad social determinándolo.

PULSIÓN: Según el Psicoanálisis, tendencia instintiva que empuja a realizar o rehuir ciertos actos.

R

RECUERDO: Reproducción de información anteriormente adquirida.

REFLEJO: Respuesta orgánica involuntaria y no aprendida.

REFLEJO PSÍQUICO: Proceso activo en el cual el sujeto se proyecta hacia el mundo para asirlo y representarlo cerebralmente.

RESISTENCIA: Oposición inconsciente de llevar al nivel de la conciencia experiencias, ideas, afectos pasados que provocan la ansiedad.

RETRASO MENTAL: Desarrollo incompleto o insuficiente del desarrollo intelectual.

S

SADISMO: Trastorno psicosexual en el que se obtiene placer del acto de infligir dolor y humillación a otra persona para satisfacer sus deseos sexuales.

SIGNO: Manifestación objetiva de un estado que puede ser patológico. Son observados por el examinador más que descritos por el paciente.

SÍNDROME: Agrupación de signos y síntomas, basada en su frecuente concurrencia, que puede sugerir una patogenia, una evolución, unos antecedentes familiares o una selección terapéutica común.

SÍNTOMA: Manifestación subjetiva de un estado patológico, son descritos por el paciente más que observados por el examinador.

SISTEMAS FUNCIONALES: Organización de la actividad psíquica en el cerebro que integra zonas diferenciadas que tienen especificidades funcionales y que trabajan en conjunto en el proceso de vinculación e interacción con el mundo exterior.

SOCIOGRAMA: Representación gráfica de las relaciones positivas y negativas o de la cantidad de intercambios entre los miembros de un grupo.

SOMATIZACIÓN: Proceso por el cual se transforman o convierten problemas emotivos en síntomas somáticos.

SENSUAL: Concerniente a lo percibido como medio de goce.

T

TIC: Movimiento motor o vocalización involuntarios, súbitos, rápidos, recurrentes, no rítmicos y estereotipados.

TIMIDEZ: Tendencia, por parte de la persona, a sentirse incómodo, inhibido, torpe y muy consciente de sí mismo en presencia de otras personas. Genera incapacidad para participar en la vida social, aunque se desee y se sepa cómo.

TRANCE: Estado psíquico particular en el que la conciencia queda limitada y son frecuentes los estados de amnesia.

TRANSFERENCIA: Proyección, por parte del paciente de una serie de afectos y emociones inconscientes en la figura del terapeuta.

TRASTORNO MENTAL: Estado patológico caracterizado por la confusión de ideas, perturbación emocional.

TRAUMA PSÍQUICO: Choque emocional que deja huella en el sujeto.

V

VOLUNTAD: Facultad psíquica que tiene el individuo para elegir entre realizar o no un determinado acto. Depende directamente del deseo y la intención de realizar un acto concreto.

Z

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: En la concepción de Vigotsky, es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Es decir, entre lo que el niño puede hacer con autonomía y lo que puede hacer con ayuda del adulto o de otro niño más capaz.

AMORÓS TERÁN, V.
1988 *La entrevista psicoterapéutica*. Biblioteca Peruana de Psicología. Lima: Editora Caribe.

ARANGUREN, José Luis
1982 *Bajo el signo de la juventud*. Colección Salvat, Temas claves Nº 67. Barcelona: Salvat Editores.

AUER, Helga
1990 *Psicología Humanística*. UNIFE. Lima.

BASADRE, Jorge
1822-1933 *Historia de la República del Perú*. Tomo 2. Lima: La República.

BERMEJO, Vicente (ed.)
1998 *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Editorial Síntesis.

BOCK, Philip.
1997 *Introducción a la moderna Antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

BOWLBY, J.
1995 *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2.ª edición.

BRENNER, Charles.
1968 *Elementos Fundamentales de Psicoanálisis*. Editorial Libros Básicos, 4ta. edición.

CÁCERES VELÁSQUEZ, Artidoro.
1990 *Neuropsicología de la Sexualidad*. Lima: Okura Editores S.A., 2.ª edición.

CANTERO M. y otros.
1995 *Razonamiento y Comprensión*. Editorial Trotta. S.D.

CAPARRÓS, Antonio.
1993 *Historia de la Psicología*. Barcelona: Ediciones CEAC.

CARRETERO, Mario.
1997 *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

CELADA, Julio y CAIRO, Eduardo.
1990 *Actividad psíquica y cerebro, investigación clínica y fundamentos*. Lima: Serie Neuropsicología y rehabilitación, Volumen 3.

COFER, C. y APPLEY, M.
Psicología de la motivación. Teoría e investigación. México (s.f.): Editorial Trillas.

COON, Dennis.
1988 *Introducción a la Psicología, exploración y aplicaciones*. México: Fondo Educativo Interamericano.

CORBELLA, Juan.
1987 *Enciclopedia práctica de Psicología*. Barcelona: Orbis S.A.

CRAIG, Grace.
1994 *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall, 6.ª edición.

CHAPLIN, James y KRAWIEC, T.S.
1978 *Psicología, sistemas y teorías*. México: Nueva Editorial Interamericana S.A.

DARLEY, Jhon y otros.
1990 *Psicología*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

DE BONO, Edward.
1995 *El pensamiento paralelo, de Sócrates a De Bono*. México D.F.: Editorial Paidós Mexicana S.A.

DE LA FUENTE Ramón y ALVAREZ LEEFMANS, Francisco.
1998 *Biología de la mente*. Colección de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis. F.C.E. México.

DE SÁNCHEZ, Margarita.
Aprende a pensar. Organización del pensamiento. México: Editorial Trillas.
1991 *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento, Guía de instructor*. México: Editorial Trillas.

DÍAZ GUERRERO, Rogelio y DÍAZ LOVING, Rolando.
1996 *Introducción a la Psicología, un enfoque ecosistémico*. México: Editorial Trillas, 2.ª edición.

DI STÉFANO, A. O.
1976 *Siquismo humano, origen y estructura*. Buenos Aires: Ediciones Cientec.

ENGELS, Friedrich
1884 *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Moscú: Editorial Progreso, 1.ª edición.

FACHINELLI, E. y PIERSANTI, F.
1971 *Freud y Pávlov*. Buenos Aires: Biblioteca Fundamental del Hombre Moderno.

FERNANDEZ, A. y SARRAMONA J.
1980 *La educación constante y problemática actual*. Barcelona: Ediciones CEAC.

FLAVELL, John.
1982 *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Editorial Paidós.

FREUD, Sigmund.
1982 *Sexualidad infantil y neurosis*. Alianza Editorial.
1970 *Sigmund Freud. Autobiografía*. Madrid: Alianza Editorial.

FUHRMANN y CHADWICK.
1995 *Fortalecer la familia, manual para trabajar con padres*. Chile: Editorial Andrés Bello.

GANONG, William.
1988 *Fisiología médica*. México: Ediciones El Manual Moderno S.A.

GARCÍA AMPUDIA, Lupe.
1999 *Pinceles biográficos de Lev Vigotsky (1894-1934)*. Extraído del libro *Desarrollo Cognitivo*, de Oswaldo Orellana, Manrique. Facultad de Educación de la UNMSM.
1999 *Desarrollo afectivo y valorativo*. Facultad de Educación, UNMSM.
1997 *Psicología educativa I*. Lima: UNMSM, 1ª edición.

GARDNER, Howard.
1987 *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
1987 *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona. Editorial Paidós.

GLEEN, Doman.
Cómo multiplicar la Inteligencia de su bebé. Madrid (s.f.): EDAF.

GOODMAN, Susan.
El libro guía de su hijo. Enciclopedia Salvat de la Familia Nº 2. Barcelona. (s.f.): Salvat Editores.

GONZALES REY, Fernando.
1999 *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
1997 *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

GONZALES REY, Fernando y MITJANS MARTINEZ, A.
1999 *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

GUARDIA MAYORGA, César.
1970 *Filosofía, ciencia y religión. Problemas sociales y humanos*. Lima: Ediciones Los Andes.

GUILFORD, J. P.
1972 *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Biblioteca de Psicometría y Psicodiagnóstico.

HEINELT, Gottfried.
1979 *Maestros creativos - Alumnos creativos*. Buenos Aires: KAPELUSZ.

HIEBSCH, H. y VORWERG M.
1982 *Psicología social marxista*. La Habana: Editora Política.

HILGARD E. y Bower G.
1982 *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Trillas.

HOOPER, Anne.
1996 *Guía del Sexo*. Zeta Multimedia S.A. (s.l.).

HOTHERSALL, David.
Historia de la Psicología. México: Mc Graw Hill, 4.ª Edición.

HOWE, Michael.
1974 *Introducción a la memoria humana*. Biblioteca Técnica de Psicología. México: Editorial Trillas.

HURLOCK, Elizabeth.
1991 *Desarrollo del niño*. Mc Graw Hill. México.

IONES, Ernest.
1981 *Vida y obra de Sigmund Freud*. Editorial Anagrama, 2.ª edición.

KAPLAN, Helen.
1988 *Manual ilustrado de terapia sexual*. Bogotá: Ediciones Grijalbo S.A.

KON, I.S.
1984 *El descubrimiento del Yo*. Ediciones Directa. Buenos Aires.

KOSIK, K. y otros.
1973 *El hombre nuevo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.

KRISTAI, Leonard.
1980 *Comprenda la Psicología, una perspectiva personal*. México: Harper & Now Latinoamericana S.A.

LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J.
1971 *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

LEAKEY, Richard.
1993 *La formación de la Humanidad*. Barcelona: RBA Editores S.A.
1980 *Los orígenes del hombre*. Madrid: Aguilar S.A. Ediciones.

LE NY, Jean - Francois.
1982 *La psicología científica*. Lima: Editorial Proa.

LEÓN, Luis (Ed.).
Sexo, sexualidad. Lima, (s.f.)

LEONTIEV, A.
1997 *Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotsky*. (En el tomo I de obras escogidas de Vygotski).
1988 *El lenguaje y la razón humana*. Colombia: Editorial Fundamentos.
1978 *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Editorial Ciencias del hombre.

LEXUS.
1997 *Desarrolle su mente, técnicas efectivas para mejorar la capacidad mental*. Londres: Grijalbo Mondadori S.A.

LIUBLINSKAIA.
1971 *Desarrollo psíquico del niño*. México: Editorial Grijalbo S.A.

LOGAN, L. y LOGAN, V.
1980 *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: OIKOS TAU.

LÓPEZ IBOR, J.
1992 *Psicología práctica N.º 63*. Madrid: Espacio y Tiempo Ediciones S.A.

LÓPEZ SOLES, C. y GARCÍA SEVILLA, J.
1999 *Problemas de atención en el niño*. Madrid: Ediciones Pirámide.

LURIA A. R.
1977 *Las funciones corticales superiores del hombre*. La Habana: Editorial ORBE

LURIA, A. R.
1984 *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editores, 2.ª edición.
1984 *Sensación y percepción*. Brevarios de Conducta Humana. Barcelona: Editorial Fontanella.
1979 *El cerebro en acción*. Barcelona: Editorial Fontanella.
1977 *Las funciones corticales superiores del hombre*. La Habana: Editorial ORBE.
1958 *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Londres.

MADDI, Salvatore.
1978 *Teorías de la personalidad, un análisis comparativo*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

MAIER, Henry.
1971 *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu editores.

MARX & HILLIX.
1967 *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MARZAL, Manuel.
1988 *La fiesta patronal andina en la ciudad de Lima*. Allpanchis, año XX, N.º 31. 1.er semestre.

MAYER, Richard.
1986 *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Mc CARY, James.
1980 *Sexualidad humana*. México: Editorial El Manual Moderno S.A.

MEGÍA FERNÁNDEZ, Miguel.
Proyecto de inteligencia, Harvard Serie 1, *Fundamentos del razonamiento*. Madrid: Editorial CEPE.

MERANI, Alberto.
1976 *Historia crítica de la Psicología*. Barcelona: PAIDÓS.

Ministerio de Educación.
1996 *Guía de educación familiar y sexual*. Programa Nacional de Educación Sexual, Lima.

MOLL, L; COLE, M; y otros
1990 *Vigotsky y la educacion*. Argentina: Editorial AIQUE, 3.ª edición.

MONTERO, Maritza.
1979 *La clase social y sus derivaciones psicosociales* en Psicología social (AA.VV).

MORRIS, Charles.
1990 *Psicología, un nuevo enfoque*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, 7.ª edición.

MORRIS, Desmond.
1980 *El hombre al desnudo*. Volumen I, II y III. Barcelona: Ediciones Orbis.

MUELLER, F.
1966 *Historia de la Psicología*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MYERS, David.
1992 *Psicología*. Editorial Médica Panamericana S.A., 2da. edición.

NUTTIN, Joseph.
1968 *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

OCÉANO, Grupo Editorial.
1999 *Enciclopedia general de la Educación*. Barcelona.
1999 *Enciclopedia de la Psicología*. Barcelona.
1999 *Gran crónica Océano del siglo XX*. Barcelona.
1998 *Grandes biografías*. Barcelona.

Océano Multimedia.
1997 *Psicología infantil y juvenil*. Barcelona, Tomos I y II.

ORELLANA, Oswaldo.
1999 *Desarrollo cognitivo*. Facultad de Educación de la UNMSM.

ORRILLO, W.
1983 *Imperialismo y medios masivos de comunicación*. Tomos I y II. (Colección Comunicación y Sociedad). Lima: Editorial Causachun.

ORTIZ, Pedro.
2000 *Cuadernos de psicobiología humana*. Universidad de Lima.
1997 *La formación de la personalidad. Algunos aspectos de interés psicológico*. Lima: Editorial Stella.
1994 *El sistema de la personalidad*. Lima, 1.ª edición.

PAPALIA, Diane y WENDKOS, Sally.
1994 *Psicología del Desarrollo*. México: Mc Graw Hill, 7.ª edición.

PIAGET, Jean.
1999 *Psicología de la inteligencia*. Madrid: Editorial Psique.
1994 *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Editorial Grijalbo.

PETROVSKY A.
1984 *Personalidad, actividad y colectividad*. Buenos Aires: Editorial Cartago.
1980 *Psicología General*. Manual didáctico para los institutos de Pedagogía. México: Editorial Progreso.

PLATONOV, K.
1975 *Psicología recreativa*. Moscú: Editorial Progreso.

PROMUDEH.
2000 *Violencia familiar desde una perspectiva de género*. Consideraciones para la acción. Lima.

RICHELLE, Marc y DROZ, Rémy.
1982 *Manual de Psicología, introducción a la Psicología científica*. Barcelona: Editorial Herder.

RIVIÉRE, Angel.
1996 *La teoría psicológica de Vigotsky*. Lima: Ediciones del Salmón.

ROTROV, Jocelyne.
1997 *La memoria en plena forma*. Ediciones Robinbook.Barcelona

RUBINSTEIN, S. L.
1979 *El desarrollo de la Psicología - Principios y métodos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
1963 *El proceso del pensamiento y las leyes del análisis, la síntesis y la generalización*. Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos.
1963 *El ser y la conciencia*. México: Editorial Grijalbo.

SALVAT EDITORES.
1973 *Cerebro y conducta*. Biblioteca Salvat de Grandes Temas N.° 30. Barcelona.
1973 *La crisis de la institución*. Biblioteca Salvat de Grandes Temas N.° 19. Barcelona.
1973 *Las nuevas profesiones*. Biblioteca Salvat de Grandes Temas N.° 56. Barcelona.
1973 *Las sociedades primitivas*. Biblioteca Salvat de Grandes Temas N.° 46. Barcelona.

SCHNABL, Siegfried.
1985 *El hombre y la mujer en la intimidad*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

SEGUÍN, Carlos Alberto.
1979 *Amor, sexo y matrimonio*. Lima: Ediciones ERV R S.A.

SÈVE, Lucien.
1975 *Marxismo y teoría de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

SHARDAKOV, M.
1968 *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. México: Editorial Grijalbo S.A.

SMIRNOV, A. y otros.
1960 *Psicología*. México: Editorial Grijalbo.

SPIRKIN, A.
1965 *El origen de la conciencia humana*. Colección El Ser y la Conciencia. Buenos Aires: Platina.

SUJOMLINSKI, V.
1975 *Pensamiento Pedagógico*. Moscú: Editorial Progreso.

TIERNO, Bernabé.
1992 *Ser buenos padres*.

TOCQUET, Robert.
1985 *Supermemoria*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.

TONUCCI, F.
1994 *Con ojos de niño*, una Guía para entender la Psicología del Niño. C.F. (s.l.).

TORRANCE, Paul.
1969 *Orientación del Talento Creativo*. Buenos Aires: TROQUEL.

VIAÑA CASTRILLON, Laura.
1995 *Memoria natural y artificial*. F.C.E.México, 2.ª edición.

VILLA LANDA, F.
Elementos de psicopatología clínica, introducción semiológica a la clínica de las enfermedades mentales. La Habana (s.f.): Editorial Organismos.

VIGOTSKY, L.
1995 *Obras escogidas*. Tomos I - V. Madrid: Visor Distribuciones S.A.

WADSWORTH, Barry J.
1989 *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: Editorial Diana.

WALLON, Henri.
1980 *Psicología del Niño, una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Vol. I. Madrid: Pablo del Río, Editor S.A.
1974 *La evolución psicológica del niño*. México D. F.: Editorial Grijalbo S.A.

WHITTAKER, James y WHITTAKER, Sandra.
1984 *Psicología*. Ciudad de México: Nueva Editorial Interamericana.

WOLMAN, Benjamín
1973 *Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología*. Barcelona: Ediciones Martín Roca.

WOOLFOLK, Anita.
1990 *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

YAROSCHEVSKI, M.
1985 *Historia de la Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

YATES, Aubry.
1980 *Terapia del comportamiento*. Editorial Trillas, 1ra. edición.
1960 *Los sueños*. Alianza Cien.

ZAMBRANO MORA, Alfredo.
1996 *Vigotsky en el tiempo*. Lima: La Farola editorial.

ZEVALLOS, Andrés.
1992 *El Método de estudio psicopatológico Integral*. CEDEIS. Lima.

ZIMBARDO, Philip.
Psicología y vida. México: Editorial Trillas.

ZIMMER, Dieter.
1985 *Dormir y soñar, la mitad nocturna de nuestras vidas*. Barcelona: Salvat Editores.

CALA
PNHO

twitter.com/calapenshko

A todo el público en general:

El Proyecto Modo Scan+100, nace de una idea del **Team Calapenshko**, el cual es difundir todo aquel texto inédito que no esté circulando en la red.

Nuestro Grupo Calapenshko hace el mejor esfuerzo para digitalizar este libro, y así usted estimado lector pueda obtener la mejor experiencia que toda persona desea al abrir un libro.

Este proyecto llega gracias a las **donaciones que se pudo obtener de 100 personas** comprometidas con el proyecto **MODO SCAN+100**.

Este libro no debe ser prostituito monetariamente, este libro no debe ser coleccionado, este libro debe ser destruido analíticamente, así que te invito a leerlo.

No pagues por este libro de **circulación gratuita**, búscalo en la red.

Atentamente, el **GRUPO CALAPENSHKO**

07 de agosto del 2020

PSICOLOGÍA PSICOLOGÍA PSICOLOGÍA PSICOLOGÍA PSICOLOGÍA PSICO

Psicología, una perspectiva científica, enfoca el estudio de la actividad psíquica a partir de la interrelación entre la actividad cognitiva, afectiva y motivacional. Estos elementos se integran sistemáticamente en el plano de la actividad conciente y en el sistema de la personalidad.

El hombre es abordado como ser concreto y real que existe en un contexto histórico que lo determina. Se evita caer en una visión abstracta que desvincula al ser humano de la sociedad en que le ha tocado vivir.

El nivel del texto es óptimo como libro de consulta para estudiantes y docentes de educación secundaria y del nivel universitario. Estamos frente a un texto fundamental que trata los temas esenciales de la Psicología de un modo didáctico y riguroso. Cada uno de los capítulos que integran el texto está acompañado de ilustraciones y lecturas complementarias que facilitan el aprendizaje de una ciencia tan fascinante y rica en contenido como es la Psicología.

twitter.com/calapenshko

ISBN: 978-603-4018-48-8